Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8270897
Centre d'intérêt: 270

Québec (Province) Ministère de l'éducation.

Education et développement : une approche aux interventions d'éducation en milieux défavorisés : annexes / Ministère de l'éducation. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, 1975, [i.e.] 1977.
295 p. ; 28 cm.

"Document de travail". Code: 28-1235. Bibliogr. à la fin de certaines pties. Notes (part. bibliogr.) au bas des p. Dépouillement: Impressions d'impressions sur les interventions éducatives en milieux défavorisés au Québec / Pierre W. Bélanger -- Attitudes et capacités psycho-pédagogiques des enseignants en milieux scolaires défavorisés : programme de formation, une alternative / Yvon Lefebvre -- Types d'interventions au niveau pré-scolaire / Candide Pineault -- L'ouverture communautaire de l'école : éléments de discussin / Gérard Divay -- La contribution des services personnels aux étudiants à l'éducation en milieux défavorisés / Gisèle Turcot.

Cote Dewey: 370.1934'09?'4/03e Cote LC: LC/206/.C38

Descripteur(s): *Milieu défavorisé *Evaluation de programmes *Attitude de l'enseignant *Formation des enseignants *Relations école-communauté *Services aux étudiants *Service d'aide individuelle aux étudiants *Préscolaire (Niveau) *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Passe-partout (Projet)

Identificateur(s) de sujet: *Programme d'intervention *Ecole communautaire *Intervention éducative

Le volume présente cinq études qui accompagnent le rapport **Education et développement**. Il s'agit de recherches effectuées, à la demande du comité auteur du rapport, dans des secteurs d'intervention qu'il paraissait particulièrement important d'analyser. Elles ont d'ailleurs permis au comité d'orienter certaines approches d'interventions.

Pierre W. Bélanger fait part d'une évaluation qualitative des programmes spéciaux mis en oeuvre dans les écoles de milieux défavorisés. Yvon Lefebvre, à partir d'un examen de la situation des enseignants en milieux défavorisés, trace les grandes lignes d'un programme-cadre de formation. Candide Piveault décrit les services mis en oeuvre, au niveau préscolaire, en milieux défavorisés: maternelles quatre ans, projet Passe-Partout, etc. Gérard Divay présente la notion d'école communautaire, ses caractéristiques et des scénarios d'implantation. Enfin, Gisèle Turcot examine l'impact éventuel de l'introduction de services para-pédagogiques au primaire.

Type de document: r

Notice(s) connexe(s): 8270898
Auteur de l'analyse: ar

Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8270898
Centre d'intérêt: 320

Lefebvre, Yvon.

"Attitudes et capacités psycho-pédagogiques des enseignants en milieux scolaires défavorisés" : programme de formation, une alternative / Yvon Lefebvre.. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, 1974, [i.e.] 1977.
p. [31]-143 ; 28 cm.

Notes bibliogr. au bas des p. "In" Québec (Province) Ministère de l'éducation. Education et développement : une approche aux interventions d'éducation en milieux défavorisés : annexes.

Cote Dewey: 370.1934'09714/L489a Cote LC: LC/206/.C38

Descripteur(s): *Milieu défavorisé *Démocratisation de l'enseignement *Egalité en éducation *Attitude de l'enseignant *Rôle de l'enseignant *Elaboration de programmes *Programme de formation *Formation des enseignants *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Malgré le mouvement de démocratisation scolaire des dernières années, la promotion sociale par l'école demeure pour l'essentiel un leurre. L'auteur étudie un aspect bien circonscrit du problème, à savoir l'attitude de l'enseignant du primaire face à un milieu défavorisé, et propose des éléments de solution. En effet, l'enseignant est un des intervenants majeurs dans la transformation de la mentalité de l'école face aux milieux défavorisés.

Le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités sociales est d'abord exposé. Par la suite, on dresse un portrait de l'enseignant en milieu défavorisé à partir de diverses études qui soulignent sa résitance aux changements et à un dialogue réel avec la communauté où il oeuvre. Un effort doit être fait pour aider l'enseignant à prendre conscience de son rôle social. Il convient pour cela de modifier les composantes cognitive, affective et comportementale de son attitude.

L'étude permet d'esquisser les bases d'un programme de formation pratique sur les attitudes des enseignants en milieux défavorisés. Les objectifs généraux sont présentés, le programme cadre et ses objectifs spécifiques ébauchés de même que son contenu et ses modalités ainsi que sa méthode d'implantation. Un tel projet permettrait d'espérer un plus grand rapprochement du système d'enseignement du monde du travail et des attentes des différentes communautés culturelles dans lesquelles l'école devra progressivement s'insérer.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8270897
Auteur de l'analyse: ar

EDUQ 8270897
8270898

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT

Une approche aux interventions d'éducation en milieux défavorisés.

ANNEXES

Avril 1975

Document de travail
28-1235

EDUQ 8270897
8270898

Les textes annexés au rapport sont des études effectuées, à la demande du comité, par des personnes compétentes dans des secteurs d'intervention qu'il paraissait important d'analyser particulièrement. Elles ont été très utiles aux travaux du comité et ont permis d'orienter certaines approches d'interventions. Cependant ces travaux n'engagent que la seule responsabilité de leurs auteurs.

LISTE DES ANNEXES

Bélanger, Pierre W.	ANNEXE 1.	Impressions d'impressions sur les interventions éducatives en milieux défavorisés au Québec.
Lefebvre, Yvon.	ANNEXE 2.	Attitudes et capacités psycho-pédagogiques des enseignants en milieux scolaires défavorisés: programme de formation (une alternative).
Pineault, Candide.	ANNEXE 3.	Types d'interventions au niveau pré-scolaire.
Divay, Gérard.	ANNEXE 4.	L'ouverture communautaire de l'école: Eléments de discussion.
Turcot, Gisèle.	ANNEXE 5.	La contribution des services personnels aux étudiants à l'éducation en milieux défavorisés.

ANNEXE I

ANNEXE 1

IMPRESSIONS D'IMPRESSIONS

Pierre W. Bélanger
Université Laval
Janvier 75.

IMPRESSIONS D'IMPRESSIONS

Ce rapport se voulait une évaluation "qualitative" des programmes spéciaux dans les écoles de milieux défavorisés au Québec. Ma méthode a consisté essentiellement à visiter des écoles, à rencontrer des directeurs d'écoles, des enseignants, des étudiants, des responsables de recherche (1) et à prendre connaissance de documents produits au Québec et aux Etats-Unis sur le sujet (2). Comme l'indique bien le titre, je ferai surtout état de mes propres impressions construites à partir des impressions recueillies au cours de visites d'écoles et d'entrevues avec des personnes engagées dans l'éducation des milieux défavorisés.

(1) La liste des écoles visitées et des personnes rencontrées est présentée à l'annexe A.

(2) Une courte bibliographie est donnée à l'annexe B.

Orientations idéologiques (1)

Dans un premier temps, je voudrais discuter de la querelle qui a cours présentement à Montréal au sujet de l'Opération Renouveau et qui risque, si les opposants ont gain de cause, de donner une orientation bien différente de la conception du rôle de l'éducation dans les milieux défavorisés. Les critiques de l'Opération Renouveau lui reprochent son orientation idéologique de classe moyenne. Cette orientation idéologique, en plus de créer bonne conscience chez les autorités, viserait à intégrer les jeunes aux classes sociales moyennes et/ou à leur faire accepter leur situation inférieure. L'école transmet les valeurs des classes moyennes aux enfants et ainsi fait en sorte que les enfants respectent ces valeurs des classes moyennes et n'entrent pas en conflit avec elles. Cette orientation idéologique serait même la cause de l'insuccès des mesures de compensation prises dans les milieux défavorisés.

Comme solution de rechange, ils proposent que les écoles des milieux défavorisés transmettent la culture de ces milieux et travaillent au développement de cette même culture, car, selon les critiques toujours, cette culture comporte beaucoup d'éléments positifs qu'il faut développer plutôt que de dénigrer ces éléments et leur substituer des valeurs de classe moyenne. Cette position qui, de façon générale, est tenue par des personnes qui se disent de gauche, a des conséquences à long terme qui sont plutôt conservatrices (2).

---

(1) Voir bibliographie, # 7.

(2) Voir bibliographie, # 3.

D'abord relevons un postulat à la base de l'argumentation des opposants du projet Opération Renouveau. On prend en général pour acquis que les éléments culturels positifs dans la culture des milieux défavorisés ne sont pas reliés aux conditions socio-économiques dans lesquelles les gens vivent. Les traits culturels de ces milieux ne sont de fait le plus souvent que le résultat d'adaptation à des conditions socio-économiques défavorables, conditions qui, sans ces traits culturels donnés ne pourraient pas permettre à la population de survivre, puisqu'ils constituent les moyens de défense contre leur situation socio-économique. Par exemple, on a constaté que la force physique était valorisée dans les milieux défavorisés. Il s'agit probablement d'une adaptation au fait que pour solutionner des problèmes dans ces milieux le recours à la force physique produit de meilleurs résultats qu'une discussion qui pourrait aboutir à une entente.

Un autre exemple souvent discuté dans la littérature est celui de la structure familiale. En milieux défavorisés cette structure est fortement centrée sur la femme. Le père y est absent ou y joue un rôle effacé. Cette structure est dite fonctionnelle parce qu'elle constitue une adaptation aux conditions de vie de ces milieux. Certains diront qu'elle est aussi "normale" que la famille nucléaire typique. Ca va. Mais une telle structure permet difficilement de développer chez les enfants la capacité de jouer des rôles complexes. Ils sont amenés à remplir des fonctions qui exigent des capacités plutôt manuelles et ainsi à perpétuer leur situation. Dans notre culture, qu'on soit d'accord ou pas, c'est le père qui ordinairement éta-

blit les relations entre la famille et le monde extérieur et fournit aux enfants un modèle de rôles complexes. Les enfants de milieu défavorisé se trouve souvent en face d'un modèle paternel déchu ou absent. C'est justement parce que cette structure famiale est "normale" dans les milieux défavorisés qu'elle reproduit les mêmes conditions défavorables au développement des enfants.

Ainsi, s'il est exact que la "culture des milieux défavorisés" est le résultat d'adaptation à des conditions de vie oppressives, il est à prévoir que cette "culture" tendra à reproduire ces conditions, comme mode de survie aux conditions prévalentes. Laisser la responsabilité de l'orientation de l'école entre les mains des milieux défavorisés et la centrer sur leur culture propre ne peut conduire qu'à créer des ghettos (1).

Encore faudrait-il remettre en question le concept de culture des milieux défavorisés. L'idée de culture implique l'idée de valorisation, d'idéal. On peut se demander si les gens du milieu valorisent la famille centrée sur la femme. Comme l'écrivait Lewis Coser à propos de la "culture de la pauvreté", peut-on penser que les gens désirent la "culture de la pauvreté"? (2).

Si notre raisonnement est correct, il faut l'intervention d'une institution étrangère au milieu défavorisé pour opérer un changement. L'accomplissement ou le désir de réussir ne peut pas être transmis par les

---

(1) Cette position idéologique mériterait une étude en profondeur. Elle plonge probablement ses racines dans le libéralisme.

(2) Voir bibliographie # 3.

milieux défavorisés, il faut l'intervention coordonnée de l'école et d'autres institutions. De même pour l'importance accordée à l'éducation. Peut-être la société devrait-elle être construite sur la base d'un autre système de valeurs; c'est là une toute autre question qui ne règle pas le problème des milieux défavorisés.

Il ne faut pas se leurrer et essayer de trouver un terme neutre pour identifier ces milieux comme si ces milieux n'étaient que différents de nature. Le terme ne change rien (1). C'est par rapport aux normes actuelles de la société que ces milieux sont dits et se disent "défavorisés". Ce jugement "social" est inévitable.

L'alternative m'apparaît simple. Ou bien on abandonne les gens à leur sort; ou bien on travaille à réduire les inégalités devant la vie, inégalités mesurées à partir des biens valorisés dans une société. L'école n'a pas de choix.

La querelle idéologique sur l'éducation en milieu défavorisé aura cependant eu des effets positifs en remettant en question la structure globale de l'école. Comme on le verra plus loin, ce problème nous amène à repenser notre conception de l'école.

---

(1) Il faut surtout chercher un terme qui n'impute pas de responsabilité aux individus mais aux conditions socio-économiques dans lesquelles ils vivent et qui sont le produit de notre système social.

2. La recherche sur l'éducation en milieux défavorisés

J'ai étudié avec soin certaines recherches qui risquent d'avoir des conséquences importantes pour l'avenir des programmes d'éducation en milieux défavorisés. J'ai retenu en particulier les études de Francine B. Tremblay (2) et de monsieur Forest (3) pour la CECM. J'ai laissé de côté les études basées sur des évaluations faites par les principaux ou les enseignants à cause des risques évidents de biais.

Les études de Tremblay et Forest ne nous permettent pas pour l'instant de porter un jugement sur l'efficacité des mesures d'éducation en milieux défavorisés, et ceci surtout à cause de problèmes méthodologiques. Essentiellement, ces études sont des études de milieux plutôt que des études portant sur des enfants défavorisés. Ainsi on pourrait à partir d'entrevues ou de tests comparer le milieu rural avec le milieu urbain et établir des différences et des ressemblances. On pourrait alors conclure que le milieu rural a telle influence, le milieu urbain telle autre influence etc... Mais on ne pourrait rien imputer à des caractéristiques personnelles comme la richesse et la pauvreté, même si l'on sait que le revenu moyen en milieu urbain est supérieur à celui du milieu rural, sans avoir pris une mesure effective des revenus de façon individuelle et avoir contrôlé cette variable. Les enfants qui sont les sujets de ces travaux proviennent d'un milieu géographique défavorisé mais ne proviennent pas nécessairement de familles qui elles sont défavorisées. Il y a dans ces études un postulat que les enfants provenant

(2) Voir bibliographie # 2.
(3) Voir bibliographie # 6.

de milieux défavorisés sont relativement homogènes sur le plan de la "défavorisation". On impute également à tous les enfants d'une aire donnée, le score moyen obtenu sur plusieurs variables caractérisant cette aire. Ces études sont peut-être concluantes en ce qui a trait à l'effet du milieu socio-géographique, mais elles ne peuvent pas être concluantes en ce qui regarde les individus.

Contrairement à ce qui se fait aux Etats-Unis où les programmes d'éducation compensatoire sont axés sur les familles défavorisées, ici on a adopté comme unité de référence les milieux géographiques défavorisés. Ainsi les programmes à la CECM s'appliquent-ils sans doute à plusieurs enfants qui ne proviennent pas de familles défavorisées mais qui résident dans un milieu dit défavorisé. Cette politique a probablement l'avantage de ne pas étiquetter les familles dites défavorisées dans un milieu donné mais plutôt le milieu lui-même; cependant elle fait bénéficier des enfants qui n'auraient pas besoin d'un programme qui vise des enfants ayant des retards dans leur développement par rapport à des enfants "normaux". D'autre part, les enfants provenant de familles défavorisées, mais vivant dans des zones qui ne sont pas dites défavorisées ne peuvent pas eux profiter de ces programmes. Si on comparait le développement verbal des enfants d'une zone où il y a 15% de chômage avec ceux d'une zone où il y a, disons, 5% de chômage et qu'on trouvait une différence, on ne pourrait pas attribuer celle-ci au fait que le père soit en chômage. En effet on ne sait pas si les enfants qui font l'objet de l'étude sont affectés par le chômage de leur père. La probabilité qu'on ait plus d'enfants dont le père est chômeur est plus grande dans la première zone que dans la seconde mais ceci ne nous permet pas de

conclure à des relations individuelles entre le hômage du père et un score inférieur sur un test. De la même façon les études de Tremblay et Forest peuvent conclure à des effets de zone, d'aire mais ne peuvent pas conclure à des effets individuels. Autrement, on commettrait l'erreur qu'on appelle "ecological fallacy".

Ces recherches visaient comme objet d'étude le milieu défavorisé et non pas les enfants de familles défavorisées. Ainsi ils remplissent leur objectif et ne commettent pas l'erreur méthodologique dont je parlais, mais ne peuvent pas non plus être concluantes sur les enfants en particulier. On pourrait cependant le faire; il s'agirait de comparer les enfants de familles défavorisées vivant dans les milieux défavorisés avec les enfants de familles non défavorisées vivant des des milieux défavorisés etc... On pourrait connaître ainsi de façon séparée l'effet dû au milieu familial et l'effet attribuable à la zone géographique.

Ces remarques m'apparaissent extrêmement importantes. Je crois que les recherches devraient comprendre dans leur design une variable qui mesure le degré "plus ou moins défavorisé" de la famille et non pas seulement du milieu. Et ceci pour deux raisons. D'abord toutes les études faites sur le sujet montrent l'influence déterminante de la famille, du milieu familial lui-même sur le développement de l'enfant en bas âge. Les études de Coleman et Jencks (1) soulignent que l'école exerce peu d'influence lorsque le milieu familial est nettement défavorisé. Si c'est la famille qui est déterminante dans le développement de l'enfant, il faut absolument tenir

---

(1) Voir bibliographie, # 9 et 10.

compte de cette variable dans l'analyse des résultats; un enfant peut vivre dans un milieu défavorisé mais dans une famille qui ne l'est pas et du même coup ne devrait pas accuser les retards qu'on dit être caractéristiques des enfants de familles défavorisées et vice-versa. Pour cette raison les recherches devraient absolument tenir compte du milieu familial en tant que "plus ou moins défavorisé". D'autres raisons qui militent en faveur d'une telle stratégie dans la recherche reposent sur les effets de sélection de l'école en milieux défavorisés. Comme la pré-maternelle n'est pas obligatoire et qu'en général les commissions scolaires ne peuvent pas forcer les étudiants à s'inscrire il se fait une sélection d'un certain type de familles. Ainsi certaines familles profitent du programme alors que d'autres n'en profitent pas. Comme l'on sait très bien par d'autres recherches que dans les milieux défavorisés, ce sont probablement les familles les moins défavorisées ou même les familles favorisées qui vont davantage profiter des mesures mises à leur disposition, ainsi il y a de fortes chances que les enfants qui sont les sujets de l'étude ne proviennent pas réellement de milieux familiaux défavorisés mais plutôt de milieux un peu favorisés. Si on se réfère à une mesure globale pour définir une aire géographique comme étant défavorisée, il n'est pas du tout sûr que ce soient les enfants qui en ont le plus besoin qui vont en profiter davantage. On ne retrouvera pas nécessairement dans les pré-maternelles des enfants ayant les caractéristiques équivalentes aux mesures globales de la zone.

Ces deux raisons militent en faveur de l'inclusion dans toutes les recherches que l'on entreprend d'une mesure indiquant le degré plus ou moins défavorisé du milieu familial. De plus ces mêmes remarques me permettent de dire que les études ne peuvent être concluantes

présentement. Il se peut fort bien que ce soit vrai que la pré-maternelle ne semble pas avoir d'effet sur les enfants de milieu familial défavorisé mais les données qu'on nous présente ne nous permettent pas de faire une telle affirmation. On peut seulement affirmer que les enfants qui vivent dans un milieu géographique dit défavorisé ne sont pas influencés par la pré-maternelle.

Au cours de nos visites et rencontres, nous avons recueilli l'impression que d'une part on était toujours convaincu des effets positifs des interventions spéciales, quelles qu'elles soient, en milieu défavorisé et, d'autre part, on était réticent à toute évaluation systématique, même au projet EPEL dont les résultats aux yeux de plusieurs, semblent nettement positifs. Toute intervention spéciale semble également bonne. Ne serait-ce que pour fournir des données pour fonder le choix d'un type d'intervention plutôt qu'un autre, faudrait-il des évaluations systématiques.

3. Stratégies de sélection

Comme je l'ai souligné précédemment, et à Québec et à Montréal, l'unité d'application des mesures pour les milieux défavorisés est constituée par une zone dite milieu défavorisé et non pas par la cellule familiale dite défavorisée comme dans la plupart des programmes américains. Si cette formule comporte des avantages comme par exemple de ne pas identifier les familles qui seraient dites défavorisées et ainsi de leur apposer une étiquette sociale, par contre il en découle aussi certains désavantages: les ressources étant restreintes, les mesures risquent de profiter à des enfants qui n'en n'ont

pas réellement besoin. Ainsi, on peut constater dans l'étude de Francine Tremblay qu'au point de départ les enfants de milieux défavorisés n'étaient pas différents sur le test "Edwards" des enfants de milieux moyens. Il peut s'agir d'un effet de sélection en ce que seuls les enfants de famille relativement "bien" dans les milieux défavorisés fréquentent l'école; ou encore que les enfants sont réellement identiques et ne souffrent pas d'infériorité vis-à-vis certaines mesures. Encore une fois seules des mesures prises sur la base de la famille d'origine pourraient trancher la question.

Et à Montréal et à Québec, il ne semble pas y avoir de politique systématique pour connaître tous les enfants à qui les mesures dites spéciales pourraient s'appliquer avec profit et pour motiver les parents à inscrire leurs enfants à ces programmes. Souvent nous dit-on des enfants sont référés par des travailleurs sociaux, mais dans l'ensemble le dépistage est laissé au hasard des circonstances. Comme il n'y a pas de politique systématique, on peut difficilement évaluer quel est l'effet de la sélection, c'est-à-dire, dans quelle mesure ce sont certains types d'enfants plutôt que d'autres qui profitent des pré-maternelles et des maternelles. On peut cependant supposer qu'il y a une sélection sociale normale. Et si c'est le cas ce sont évidemment les familles qui en auraient le moins besoin qui en profitent le plus.

Il m'a été impossible de savoir si à Montréal parmi les enfants qui faisaient la demande pour les programmes en milieux défavorisés il y avait sélection parmi les candidats. A Québec il semble qu'on applique une politique qui consiste à favoriser dans le programme de maternelle quatre ans plutôt les enfants qui ont peu de re-

tard par référence à l'enfant dit "normal". Ainsi on vise d'abord à apporter des améliorations chez les enfants qui sont très peu inférieurs à la "normale" et ainsi on croit que les ressources sont mieux appliquées puisque les chances de succès de ces enfants sont plus grandes que celles d'enfants qui serait davantage retardés quant à leur développement. La politique suivie par Québec est justifiée, semble-t-il, par le désir de ne pas prendre des risques trop grands d'échec à une première expérience.

4. Les différentes interventions.

Je n'ai pu entreprendre un inventaire systématique des différents genres d'intervention dans les programmes implantés dans les milieux défavorisés. D'une façon générale, il s'agit de programmes qui changent un ou plusieurs aspects de l'école traditionnelle mais qui ne remettent pas en question l'ensemble du système scolaire traditionnel. Par exemple on ajoute plus de professeurs, on baisse le ratio étudiants-professeurs, on ajoute des spécialistes en lecture, en langage, en expression musicale. On s'assure que les enfants ont une collation, etc. Mais toutes ces mesures ne sont que des variations légères sur le cadre traditionnel d'éducation (1).

A Québec, les objectifs du programme de pré-maternelle ou de maternelle quatre ans semblaient assez clairs. On visait une amélioration du langage, de la motricité et de la socialisation avec l'intention nette de faire progresser les enfants à un niveau "normal" pour qu'ils puissent ensuite voler de leurs propres ailes. On voulait aussi intéresser les parents à l'école mais il semble que c'était un objectif secondaire. Il appa-

(1) Exception faite du projet EPEL comme on le verra plus loin.

raît que les objectifs ont été relativement atteints. Cependant, aucune recherche systématique ne peut confirmer ces impressions données par les enseignants et les responsables de ce programme. De 30 à 50% des familles auraient collaboré avec les enseignants et les responsables. Ceux-ci affirment que cette collaboration s'est avérée particulièrement fructueuse et que la participation des parents est indispensable. On vise à l'avenir une plus grande intégration des parents aux programmes destinés aux enfants des milieux défavorisés.

Le programme de maternelle-maison semble avoir été un succès si on se base sur le rapport d'évaluation rédigé par les responsables du projet (1). La participation des parents semble avoir été encore là un facteur du succès des maternelles-maison. A première vue, la formule semble prometteuse; les parents ne peuvent l'ignorer; elle constitue une transition moins brusque entre la famille d'origine et le monde extérieur; enfin les jardinières connaissent davantage le milieu familial des enfants avec qui elles travaillent. Une expérience de visites des familles à Montréal par les enfants d'une classe semble avoir remporté des succès identiques.

A Montréal, les objectifs sont à la fois plus diversifiés et plus flous. Les rapports d'évaluation faits pour la CECM notent que les objectifs pourraient être beaucoup plus précis. Il semble y avoir également un certain manque d'intégration entre les différents objectifs. Ce manque d'intégration provient du fait que là, comme à Québec, les mesures qu'on applique ne touchent que cer-

---

(1) Voir # 8.

taines variables du système scolaire traditionnel de sorte que les mesures qu'on utilise ne sont pas nécessairement intégrées entre elles, et peuvent même être en contradiction avec les éléments inchangés de l'école. Il peut y avoir par exemple une séance d'expression musicale très libre suivie par la suite d'une période de classe tout à fait traditionnelle.

Nous avons rencontré une exception; l'école St-Paul de Trois-Rivières. Contrairement à Québec et Montréal, on n'a introduit aucune mesure spéciale comme un spécialiste en langage, etc... Au contraire, ce qu'on a voulu changer c'est le cadre traditionnel de l'école, sa philosophie, l'attitude des cadres et des enseignants, et ce, avec les ressources traditionnelles. De l'avis de plusieurs, cette expérience constitue un succès unique, en particulier au niveau de la socialisation des enfants. Les enfants ont le sentiment que maintenant l'école leur appartient; il n'y a plus de vandalisme, plus de problèmes de discipline; ils sont devenus autonomes aux dires de tous, parents, professeurs, visiteurs. Le succès est tel que la commission scolaire étendra à toutes ses écoles la réforme implantée à l'école Saint-Paul.

Il semble qu'au niveau des apprentissages cognitifs, les enfants progressent "normalement". Mais ici encore il n'y a pas d'évaluation systématique. Comme cette expérience remet en question l'école traditionnelle au profit de l'"Open School", il serait important qu'une évaluation soit entreprise et qu'elle inclut le problème de l'intégration de ces élèves au cours secondaire qui se définit encore selon le modèle traditionnel.

Partout, les gains réalisés par les élèves au niveau de l'apprentissage sont difficiles à évaluer, vue l'absence de recherches systématiques sur le sujet. D'une façon générale, on semble dire, autant chez les directeurs d'école, les professeurs, et selon eux, les parents, que les enfants progressent beaucoup au niveau de la socialisation; ils acquièrent une plus grande autonomie, une plus grande sécurité; ils modifient leurs comportements en fonction d'un comportement d'enfant qui serait "normal" selon les milieux de classes moyennes.

Dans toutes les rencontres où j'ai mentionné que l'étude de Francine Tremblay démontrait que les enfants des classes pré-maternelles par exemple ne progressaient pas davantage, au niveau motricité, du raisonnement verbal etc., que les enfants qui ne fréquentaient pas ces classes, on m'a répondu que, tout compte fait, ces mesures produisent au moins un effet général qui est de rendre les enfants heureux à l'école. Partout, on dit que les enfants qui fréquentent ces classes semblent heureux et veulent aller à l'école. Les témoignages de parents sont à l'effet que souvent les enfants sont peinés lorsque les périodes des vacances arrivent et qu'ordinairement ils aiment beaucoup aller à l'école. Par voie de conséquences, on a tendance à définir l'école dans ces milieux comme "école-milieu de vie". On fait le raisonnement suivant: que les enfants aient appris ou non au niveau du langage par exemple, c'est peu important; au moins, ils auront été heureux pendant une année ou deux. Ces commentaires, je les ai recueillis autant à Québec qu'à Montréal et Trois-Rivières. Cette conception de l'école en milieu défavorisé, constitue une justification pour la continuation des programmes présentement en vigueur dans les milieux défavorisés. Si les objectifs qu'on vise par

les mesures spéciales dans les milieux défavorisés ne devaient être que de rendre l'enfant au moins heureux pendant une année, qu'il améliore ou non par exemple son langage, je me demande si ces mêmes objectifs ne pourraient pas être atteints à des coûts moindres, en dehors même de l'école, et si c'est le rôle spécifique de l'école de rendre les enfants heureux indépendamment des apprentissages réalisés.

Il semble que pour justifier les argents investis dans les écoles de milieux défavorisés, on se repose de plus en plus sur des conséquences latentes des programmes c'est-à-dire non directement visées. Il est évident que les mesures appliquées en milieux défavorisés ont apporté des changements au niveau de la mentalité des enseignants. Il semble que soit là une des conséquences latentes importantes de l'opération Renouveau. On nous a mentionné fréquemment que l'attitude, la mentalité des enseignants se modifiaient progressivement; ils ne considèrent plus les enfants de milieux défavorisés comme des "anormaux" voués à l'échec de toute façon. Il semble que de plus en plus les enseignants ont développé une attitude positive et que celle-ci serait le résultat indirect du travail fait en milieu défavorisé. Le recrutement des enseignants est plus facile et les équipes stables (ceci pourrait être attribué au marché du travail). Il semble également que, dans les écoles où des mesures sont appliquées, c'est l'ensemble de la structure qui est modifiée; l'entrée de spécialistes modifie positivement le climat de l'école.

D'autres conséquences, non directement visées, touchent les parents. On nous dit que les parents qui collaborent aux programmes modifient leurs attitudes vis-à-vis leurs enfants d'une façon positive; par exemple, ils laissent beaucoup plus d'autonomie à leur en-

fant, le couvent moins; ils voient leur enfant d'un oeil beaucoup plus positif lorsqu'ils se rendent compte que leur enfant est capable de faire telle et telle chose. Ce changement d'attitude des parents aurait des effets positifs chez des enfants.

Toutes ces conséquences ne sont certes pas négligeables. Elles constituent des conditions nécessaires pour le succès scolaire des enfants en milieux défavorisés. Il reste cependant bien incertain que ces changements "positifs" aient chez l'apprentissage de l'enfant les conséquences que, dans la littérature, ont dit qu'elles doivent avoir. Il faudrait que dans des programmes de recherche à venir, ces aspects soient investigués.

Souvent les mesures spéciales en éducation sont la cause de changements très importants dans le système scolaire lui-même. Historiquement l'école publique est née d'un besoin dans les milieux pauvres. Ainsi, le pensionnat en France est né pour les milieux pauvres et par la suite est devenu une institution ouverte "théoriquement" à l'ensemble de la population (1).

A Montréal et à Québec, il semble que là où les succès des mesures spéciales sont les plus grands ou du moins perçus comme tels, c'est lorsque les parents, et la mère en particulier sont impliqués avec l'école dans le processus de transformation de l'enfant.

L'impression la plus générale que je retiens de mes visites, discussions et réflexions, c'est que les

---

(1) A Trois-Rivières, le projet EPEL a été accepté à la condition qu'il soit tenté dans des écoles "où il n'y avait rien à perdre", donc en milieu défavorisé. Depuis, on veut étendre le projet aux écoles "normales".

mesures de compensation ont réussi au moins à créer un climat viable. Tout se passe comme si on avait réussi à sortir l'école de son statut de "prison" qu'elle avait dans les milieux défavorisés. On n'a plus peur de l'école (1), c'est même un peu "l'fun" comme on me disait. On a l'impression qu'à certains endroits on a atteint les conditions nécessaires d'un apprentissage normal et que maintenant on serait prêt à s'attaquer au problème central de l'apprentissage au sens large. On a les conditions nécessaires mais non suffisantes.

Aux Etats-Unis, les études sur les programmes d'intervention en milieux défavorisés qui ne remettaient pas en question l'ensemble du système scolaire mais simplement quelques variables, laissent croire que ces mesures sont peu efficaces et ne permettent pas aux enfants de réintégrer ce que j'appellerais la voie normale du développement. Ils continuent à éprouver beaucoup de difficultés sous plusieurs aspects, à prendre du retard. Ainsi à long terme les argents investis pour les mesures spéciales ne semblent pas rapporter. L'étude de Francine Tremblay sème également des doutes sur l'efficacité des mesures prises au Québec dans les milieux défavorisés.

Si on devait arriver à la conviction ferme que les mesures présentement appliquées dans les milieux défavorisés ne permettent pas l'apprentissage nécessaire pour bénéficier d'une façon "normale" de l'école, devrait-on pour autant abandonner les programmes en milieux défavorisés? Certains concluent tout simplement qu'il ne faut plus investir d'argent dans ces mesures et qu'il n'y a rien à faire. D'autres concluent qu'il faut faire plus, qu'il faut une école totalement différente. Cette

---

(1) C'est peut-être d'ailleurs ce résultat qui fait dire aux critiques que ces programmes ne servent qu'à nous donner une bonne conscience.

dernière conclusion peut être interprétée comme visant une transformation radicale des écoles pour en faire des écoles dont les objectifs seraient déterminés par le milieu immédiat. J'ai déjà montré comment cette solution amènerait les écoles de milieux défavorisés dans un cul-de-sac et qu'elle ne contribuerait qu'à perpétuer l'état actuel.

Si le retard des enfants en milieux défavorisés vis-à-vis l'école est un problème sociologique et non biologique, si le développement des enfants est très important dès les premières années de leur vie, si le problème se situe avant tout au niveau de la famille, je crois qu'il faut modifier radicalement l'approche de l'éducation dans les milieux défavorisés. Pour ma part, je crois qu'il s'agit d'un problème sociologique à la fois familial et scolaire. Il est global et donc nécessite une approche globale.

On sait que l'école traditionnelle est impuissante à faire progresser "normalement" une grande proportion des enfants de milieux défavorisés. On sait que les mesures compensatoires n'ont qu'au plus des effets à court terme sur les enfants. On sait également que l'influence du milieu familial est primordiale dans la détermination des chances de vie des enfants. Il faudrait donc exercer une action de changement à la fois dans la famille et dans l'école pour assurer une égalité de chances de succès aux enfants. Autant les enfants ont droit à une bonne éducation autant c'est le droit de l'enfant de vivre dans un milieu familial sain.

Dans quelle direction faut-il changer l'école? Là on en est aux expériences. Après l'échec "relatif" des mesures de compensation aux Etats-Unis, on en a

conclu qu'il était insuffisant de changer quelques variables du système scolaire mais qu'il fallait changer le modèle scolaire dans son ensemble. On tente des expériences diverses au niveau d'écoles expérimentales qui constituent des modèles intégrés. L'expérience tentée à Trois-Rivières est de ce type; c'est un nouveau modèle d'école. Les premiers rapports de ces expériences semblent positifs. Je pense que c'est dans cette voie que le Québec doit se diriger. On devrait susciter des expériences globales diverses au niveau des écoles en s'assurant cependant que chacune, au point de départ, possède un plan d'évaluation approprié. Le récent rapport Coleman sur la jeunesse aux Etats-Unis fournit plusieurs exemples de ces plans d'évaluation (1).

L'influence de l'école m'apparaît cependant insuffisante. Comment y intégrer le milieu familial? On pourrait penser à des formules radicales comme le Kibboutz israélien ou la commune chinoise, ou encore à des institutions globales comme le pensionnat qui assure tous les services aux enfants et les soustraits à l'influence néfaste du milieu familial. Il serait irréaliste de croire que ces formules peuvent s'implanter au Québec. Au mieux on pourrait penser à une formule qui intégrerait l'école, le CLSC, le CRSS, etc. dans une communauté. Ces centres communautaires auraient certaines caractéristiques des institutions globales en ce sens qu'ils couvriraient la plupart des services qui répondent aux besoins des familles de milieux défavorisés et seraient axés sur la famille, comme unité.

---

(1) Voir # 12.

On a beaucoup misé sur des émissions éducatives s'adressant aux enfants. Mais il faut autant jouer sur la modification de comportement des parents que des modifications de comportements de la part des enfants si la source immédiate du mal provient des parents. L'enquête de Renée Cournoyer démontre que, dans les milieux défavorisés, beaucoup de femmes ne savent même pas à leur mariage comment se font des enfants, encore moins doivent-elles savoir comment s'éduque des enfants.

Burton White a fait une série d'émissions sur le développement des enfants mais qui s'adresse aux parents. Il semble que les résultats soient fructueux. Il y aurait probablement lieu de tenter des expériences de ce genre qui viseraient à modifier le comportement des mères de sorte qu'elles puissent se comporter avec leur enfant de façon à ne pas produire d'effet négatif au niveau de leur attitude et de leur comportement.

Conclusion

Les mesures de compensation ont eu selon moi des effets non-négligeables pour le personnel enseignant, de cadre et les parents. Pour les enfants visés, les résultats semblent plus douteux.

Elles nous ont également fait prendre conscience qu'il s'agissait d'un problème de taille et de la nécessité d'une approche globale comme solution. Les prochaines expériences permettront peut-être de changer l'école non seulement en milieu défavorisé mais pour l'ensemble de la population.

Pierre W. Bélanger

Le 17 mars 1975

Annexe A

VISITES ET PERSONNES RENCONTREES

- Rencontre avec les responsables de l'éducation en milieux défavorisés à la CECQ, M. Paradis et Mlle Reid.
- Rencontre avec l'équipe des professeurs travaillant dans les milieux défavorisés à Québec en présence de Candide Pineault et Suzanne Reid.
- Deux rencontres avec l'ancien responsable de l'éducation en milieux défavorisés à la CECM, monsieur Claude Hébert.
- Visite de l'école Sainte Catherine à Montréal; discussions avec les enseignants, la directrice et les étudiants.
- Rencontre avec le nouveau responsable de l'éducation en milieux défavorisés à la CECM, monsieur Goulet et son équipe.
- Rencontre avec Maurice Bélanger et son groupe de recherche sur les milieux défavorisés.
- Visite du camp organisé par le groupe de Maurice Bélanger au Lac Brome.
- Colloque organisé par ce même groupe sur les résultats de leur recherche en milieux défavorisés.
- Deux rencontres avec Francine Tremblay auteur du rapport de recherche DEDAPAM.
- Colloque sur les travaux de recherche du docteur Burton White professeur de Harvard.
- Rencontre avec Colette Bouchard, responsable de la recherche à l'école St-Paul, Trois-Rivières.
- Il m'a été impossible, faute de temps, de rencontrer des parents d'enfants inscrits dans des programmes spéciaux et de prendre connaissance des initiatives en milieu anglophone.

Annexe B

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

1. Ouellet, Roland, "L'école et la socialisation des enfants de milieux défavorisés", Service Social, 23,1 (janvier-juin 1974), pp. 55-70.

2. Bonnier-Tremblay, Francine, R. Chapleau, Louise et P. Joly, Régine, DEDAPAM, CECM, Mars 1973.

3. Coser, Lewis, "Unanticipating conservative consequences of liberal Theorizing", Social Problems, 16, 3, (Hiver 1969), pp. 263-272.

4. Bélanger, Maurice, "L'expérience américaine dans l'éducation des enfants de milieux défavorisés: les leçons que l'on peut en tirer pour le Québec", Traduit par Alain Contant, (Miméo, avril 1974).

5. Documents produits par le CDES sur le projet EPEL, de Trois-Rivières.

6. Forest, Michel, Handicaps sociopedagogiques de la clientèle de la CECM, CECM, octobre 1972.

7. Articles de journaux sur l'intervention du commissaire Michaud lors de la discussion du projet Opération Renouveau à la CECM.

8. Evaluation de Maternelle-Maison, 1972-73. Un projet du MEQ et de la Plume-Rouge, Québec, novembre 1973.

9. Cornoy, Martin, Schooling in a Corporate Society, David MacKay, New-York, 1972.

10. Coleman, James S. et al., Equality of Education Opportunity. U.S. Office of Education, 1966.

11. Jencks, Christopher, et al. Inequality, Basic Books, 1971

12. Coleman, James S. Youth, Transition to Adulthood, Université de Chicago, 1974.

ANNEXE II

ANNEXE II

ATTITUDES ET CAPACITES PSYCHO-PEDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTS EN MILIEUX SCOLAIRES DEFAVORISES: PROGRAMME DE FORMATION (UNE ALTERNATIVE).

Yvon Lefebvre
Montréal, Eté-Automne 74.

Préambule:

L'objet du présent document a pour but de présenter globalement la situation des enseignants en milieux défavorisés en fonction d'un début de problématique de la pauvreté. Certaines solutions sont proposées parmi d'autres pour modifier progressivement la situation qui prévaut.

On ne peut décrire une situation sans que le lecteur soit porté à tenter de se l'expliquer, souvent trop facilement et rapidement, à la lumière de ce que l'on constate (effets) à première vue dans la description de la situation. Cependant, constater n'explique rien, car ce serait confondre les effets avec les causes réelles d'une telle situation. En ce sens, il nous paraîtrait inopportun et en dehors des desseins de l'auteur, si un tel document avait pour effet de culpabiliser les uns (en l'occurence les enseignants) pour déculpabiliser les autres (administrateurs scolaires, centres de décisions des politiques sociales...), et vice versa.

Il est très clair (du moins dans la pensée de l'auteur) que vouloir traiter du problème de l'enseignement en milieux défavorisés, c'est discuter plus profondément des rapports de l'institution scolaire avec d'autres institutions, et plus particulièrement des fonctions de l'appareil scolaire dans l'organisation sociale et de ses relations avec les rapports de production quant aux inégalités sociales qui se reproduisent.

Cependant, les solutions proposées dans ce texte, le sont en fonction d'une approche qui tient compte des moyens dont peuvent disposer les citoyens dans le contexte social et politique actuel pour assurer une certaine démocratisation de l'enseignement, tout en favorisant un travail de conscientisation progressive, d'un point de vue social et politique, des citoyens,

des enseignants et des dirigeants politiques et scolaires, plutôt que d'entraîner des chambardements au niveau des structures scolaires actuelles, sans que la mentalité des participants soit profondément remise en question pour accueillir et pour participer à de tels changements trop brusques.

Cette réflexion n'est donc qu'une alternative qui se veut réaliste et progressiste en fonction des contraintes sociales, scolaires et politiques actuelles. En ce sens, bien d'autres solutions pourront se manifester ultérieurement à partir de l'engagement quotidien des citoyens et des enseignants dans leur communauté scolaire et vis-à-vis d'autres institutions. Elles deviendront d'autant plus démocratiques qu'elles émaneront directement de confrontations et d'échanges authentiques et véritables entre les citoyens impliqués, les institutions officielles et leurs représentants élus ou désignés démocratiquement.

Yvon Lefebvre
Professeur UQAM
Dept. SCIENCES DE L'EDUCATION

INTRODUCTION: SUR L'EXPERIENCE AMERICAINE EN MILIEUX DEFAVORISES

"Les résultats décevants des programmes compensatoires ont soulevé des doutes plus fondamentaux sur l'influence de l'éducation pour s'attaquer au problème de la pauvreté. Plusieurs critiques ont affirmé que le système éducatif comme tel n'a que peu d'effets en tant qu'agent de changement social, et que les améliorations qu'on y apporterait, si radicales qu'elles soient, n'atteindront jamais les objectifs qui furent fixés. Même si ces objectifs sont apparemment "éducatifs" - par exemple, une amélioration des résultats scolaires - l'influence d'autres facteurs sociaux pèsera largement, plus que les caractéristiques scolaires... Face à une critique aussi fondamentale on est en droit de se demander si l'ensemble du mouvement vers l'éducation compensatoire n'a pas été une série de "programmes sur papier" basés sur des hypothèses inadéquates et une théorie pauvrement articulée (*)" (1).

Tout en étant conscient des différences qui existent entre les problèmes soulevés par la pauvreté aux Etats-Unis et ceux de notre pays, il n'est pas moins pertinent de constater que malgré tous les milliards investis, il s'est avéré que l'amélioration envisagée par les américains ne s'est pas dans l'ensemble réalisée.

Les principes ne suffisent pas si l'on veut réaliser un véritable changement: la connaissance des experts fondée sur des modèles inappropriés pour étudier et comprendre véritablement la dynamique psycho-socio-économico-politico-culturelle des milieux défavorisés est nettement insuffisante et inadéquate s'ils n'acceptent pas de se remettre eux-mêmes en question en tant que spécialistes dotés d'instruments traditionnellement discriminatoires et souvent peu efficaces pour apporter de véritables stratégies de changement adaptées aux milieux. Les institutions sociales, politiques et culturelles doivent réviser leurs conceptions de la pauvreté pour assurer les transformations qui s'imposent. L'école représente une de ces institutions qui doit prioritai-

1. Little, A., Smith, G., Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (OCDE), Stratégies de Compensation: Panorama des Projets d'Enseignement pour les groupes défavorisés aux Etats-Unis. Paris XVIe, 1971, extr. p. 138,. 161p.

* C'est nous qui soulignons.

rement réviser ses fonctions sociales, politiques et culturelles face aux différentes collectivités qu'elle dessert. Elle se doit de les connaître, les comprendre, mais surtout de respecter leur développement et leur identité culturelle dans les méthodes, les contenus, les normes... qu'elle préconise et plus particulièrement par les agents de développement (non pas de transmission du savoir des uns aux dépens des autres comme auparavant) que doivent devenir les enseignants dans les sociétés modernes soucieuses idéologiquement de faire reconnaître les droits démocratiques égaux des différents groupes sociaux et des individus.

Si, comme nous le mentionnions, les investissements américains furent relativement un échec, c'est qu'on s'est peu soucié au départ de saisir l'implication sociale, politique et culturelle (*) qu'entraînerait une refonte véritable de l'enseignement en milieux défavorisés. On s'est contenté trop souvent de n'y voir à la base qu'un problème économique susceptible d'être comblé par des investissements astronomiques en éducation (2) et dans d'autres institutions (santé, services sociaux) en considérant des mesures déjà existantes mais qu'on croyait inefficaces parce qu'insuffisantes quantitativement. L'aspect qualitatif (psycho et socio-dynamique) des causes véritables de la pauvreté a été très souvent négligé à la fois par les administrateurs publics, les chercheurs et les agents scolaires (spécialistes, principaux, enseignants, parents...).

Il nous semble donc de bon augure au départ de tenter de dégager certains aspects implicitement liés aux problèmes de la pauvreté dans une société comme la nôtre; aspects sur lesquels on devra se pencher sérieusement avant d'entreprendre des projets trop vastes qui ne mèneront nulle part. Si on ac-

2. Voir à cet effet le rapport Coleman qui démontre de façon rigoureuse l'inefficacité des mesures matérielles onéreuses sur le rendement des enfants: Coleman, J.S. et autres, Equality of Educational Opportunity. Washington D.C., Government Printing Office, 1966, p. 290-333. L'expérience du P.A.S.S. est aussi convaincante: Durant, N. et Roberts, J., Un défi à relever en éducation. Le P.A.S.S. Montréal, Université Mc Gill, 1970, p. 67-87.

* A la fois pour les écoles de milieux défavorisés et les autres.

cepte de travailler sur une réalité socio-culturelle circonscrite et mieux comprise, on pourra sans doute réduire de beaucoup la difficulté que l'on a à se fixer des objectifs pratiques pertinents et adaptés à la collectivité que l'on veut aider avec les meilleures intentions.

Si l'on admet des budgets spéciaux pour les milieux défavorisés (ex. Bill 71) pour rattraper les autres milieux et distribuer plus équitablement les ressources fiscales entre les différents milieux sociaux et culturels, c'est que l'on admet implicitement déjà une certaine inégalité entre les différents groupes sociaux quant aux possibilités d'accéder à la mobilité sociale par l'éducation telle qu'elle est dispensée présentement. L'éducation, on le sait, est un facteur prioritaire dans une société moderne pour permettre à tout citoyen de participer à toutes les institutions et tous les services disponibles, à titre de membre à part entière. Reste donc à préciser ce qu'on entend par milieux défavorisés dans une telle société.

I- PROLEGOMENES A UNE PROBLEMATIQUE DE LA PAUVRETE

1.1 Critères de classification:

La notion d'inégalité révèle déjà l'aspect comparatif de la méthodologie pour identifier la pauvreté. On peut être pauvre en soi (pauvreté absolue); mais on l'est toujours aussi par rapport à d'autres qui sont plus riches. Reste à voir les critères que l'on utilise pour affirmer qu'un groupe est plus favorisé qu'un autre.

Dans un contexte moderne, on utilisera en premier lieu des critères d'ordre socio-économique, psycho ou socio-culturel. On dira d'un point de vue économique par exemple (3) qu'un groupe d'individus X est très défavorisé parce qu'au niveau revenu, occupation du père, taux de chômage, charges familiales ou fécondité, conditions de logement et d'hygiène: (éléments de confort: douche, baignoire, nombre de personnes par pièce... alimentation, soins médicaux), ces individus vivent dans de telles conditions matérielles et sociales qu'ils ne peuvent vivre décemment dans la société où ils se trouvent, c'est-à-dire que ces personnes ne possèdent pas le minimum vital pour assurer leur développement normal (*) au sein du groupe. D'un point de vue culturel, on pourra parler de la scolarité des parents, des formes de communication entre parents et enfants (4); ou encore d'un

3. Un exemple type de l'utilisation de ces critères est le rapport du Conseil des Oeuvres, Opération: Rénovation sociale, Déc. 1966, pp. 44-46.

4. Voir par exemples: Zigler, E., "Social Class and the Socialisation Process" Review of Educational Research. 1970, 40 (1), p. 87-110. Bernstein, B., et Henderson, D., "Social Class Differences in the Relevance of Language to Socialisation" Sociology, 1967, 1 (2), pp. 131-140. Drucker, E., "Cognitive Styles and Class Stereotypes" in Eleanor Burke Leacock (ed.), The Culture of Poverty: A critique. N.Y., Simon e Schuster, 1971, p. 41-62.

* Il ne s'agit pas nécessairement d'un développement psychologique sain en soi et complet, mais de conditions matérielles nécessaires au développement psychologique de la moyenne des individus qui sont relativement bien adaptés à la société dans laquelle ils sont; ce qui en soi ne signifie rien quant à l'équilibre psychologique réel de ces individus et quant à leurs possibilités d'être bien dans leur peau émotivement et moralement parlant.

point de vue psycho-culturel on regroupera (5) des indicateurs susceptibles de mettre en relief les faibles probabilités pour des individus d'accéder à la culture des classes moyennes dispensée par les écoles et identifiable par un rendement scolaire insuffisant. On parlera alors de mobilité géographique, de foyers désunis, de faible scolarité des parents, d'arriération pédagogique, de déficience intellectuelle, d'absentéisme chronique, de déficience physique, de rendement faible en mathématiques, en français chez l'individu.

Par contre, quelques auteurs (6) démontreront de façon plus engagée politiquement (*), tout en respectant certaines exigences scientifiques de base au niveau méthodologi-

5. Forest, Cl., Handicaps socio-pédagogiques de la clientèle de la CECM. Division des Services spéciaux, CECM, 1972.

6. Pour n'en mentionner que quelques-uns:
   1) Bourdieu, P., Passeron, J.C., Les Héritiers. Paris VIe, Ed. de Minuit, 1964 ou des mêmes auteurs.
   2) La Reproduction, Ed. de Minuit, 1970.
   3) Beaudelot, C. et Establet, R., L'Ecole capitaliste en France, cahiers libres 213-214, Ed. Maspero, Paris 1971.
   4) Hoggart, R., "Déracinés et Déclassés" in La Culture du Pauvre, Paris, Ed. de Minuit, 1970, ch. 10, p. 345-376.
   5) Darras et autres, Le Partage des Bénéfices, Paris, Ed. de Minuit, 1966, 444p.
   6) Enfin plus près de nous, l'étude de Lamarche, Y., Rioux, M. et Sévigny, R. et d'un grand nombre d'étudiants en sociologie et psycho-sociologie, Aliénation et Idéologie dans la vie quotidienne des Montréalais francophones. Montréal, Presses Universitaires de Montréal, 1973. Voir les Ch. IV, VIII, IX, XI en particulier. Ouvrage qui présente plusieurs jalons intéressants quant à une perspective comparative des différents milieux culturels, mais ouvrage discutable vu le groupe restreint à partir duquel les données sont dégagées (les auteurs le font d'ailleurs remarquer (p. 63-64), cela ne changeant rien en soi à l'utilité et à la valeur des faits recueillis et observés. Voir aussi le manifeste récent de la CEQ (Eté 74) qui présente des données extrêmement révélatrices et fondées qu'on se doit de considérer, que l'on partage ou non l'interprétation des auteurs: Equipe CEREE (Guy Brouillette, B. Deslières, H. Gilbert, A. Roy), Ecole et Luttes de Classes au Québec. CEQ, XXIVe congrès, Eté 1974, document 8A, 160p. Escande, Cl., Les Classes sociales au CEGEP. Montréal, Partis pris, 1974.

* Ce qui n'empêche en rien que les autres le soient aussi implicitement, mais cela est moins apparent de prime abord dans leur façon de traiter le problème.

que, que l'accès à la culture dite généralement partageable par tous est quelque chose de très difficile pour des groupes d'individus qui proviennent de milieux défavorisés économiquement, et que cette même culture devient discriminatoire et imposée à la majorité des enfants de milieux défavorisés. On parle alors très souvent d'antagonisme des classes sociales, de lutte des classes, de domination sociale et politique à partir des rapports de production, du contrôle de la culture par les institutions sociales qui favorisent une minorité dite bourgeoise et capitaliste (possessive du capital) aux dépens d'une majorité dite de travailleurs qui n'ont que leur force de travail pour se défendre.

1.2 Relativité de la notion de pauvreté:

Cependant, quelle que soit la position idéologique de chacun face au problème, on peut affirmer sans grand risque de se tromper que tous ceux qui s'intéressent aux problèmes de la pauvreté, aux problèmes comparatif variable des inégalités identifiées dans les classifications et de ce fait la relativité de la notion de pauvreté.

Ces critères peuvent être relatifs(*) à la fois d'un point de vue quantitatif et qualitatif. Ils dépendent avant tout de la société dans laquelle on vit. Ainsi dans un pays X, qu'on n'ait pas de baignoire, qu'on ne soit pas scolarisé... ne nous dit rien en soi sur l'état de pauvreté relatif des différents groupes de cette société. Il ne sert alors à rien d'affirmer que les défavorisés de notre milieu québécois ne sont pas si défavorisés que cela si on les compare à l'Inde ou à certains pays d'Afrique. La pauvreté, l'indigence, la misère sont toujours relatifs au niveau socio-économique et culturel

---

* La notion de relativité ne diminue en rien la portée véritable de l'impact des conditions de la pauvreté sur les individus dans quelque société que ce soit, comme nous le verrons dans ce qui suit.

atteint ou pouvant être atteint par une société donnée dans un contexte économique et culturel donné. L'individu qui n'a pas de baignoire ou de télévision en Afrique n'en souffre pas autant psychologiquement et culturellement si on le compare à celui qui vit à Montréal et pour qui de tels objets sont absolument nécessaires pour avoir un niveau de vie économique et culturel qui lui permet d'être un citoyen à part entière dans la société. Il en est de même pour l'instruction, le revenu, les conditions de logement, la santé, les loisirs...

On peut se rendre compte ici, jusqu'à quel point, des individus ne possédant pas un minimum vital vivent en marge de la société; mais comment aussi ils peuvent dépendre de façon quasi absolue de cette société lorsqu'un certain seuil de pauvreté est atteint. Ces individus se retrouvent complètement démunis de façon quasi héréditaire socialement si l'on pense aux véritables enfants misérеux qui n'ont même pas de quoi se nourrir et se vêtir et qui ne peuvent compter sur des parents qui sont eux-mêmes complètement inadaptés à la société dans laquelle ils vivent.

Cette dépendance peut être utilisée de différentes façons par ceux qui la vivent au jour le jour et par ceux qui la considèrent de l'extérieur. Ce peut être une dépendance que la société encourage parce que certains groupes sociaux ne veulent en rien céder une partie de leurs avantages ou de leurs prérogatives économiques ou culturelles. On maintient consciemment ou non les rapports de force existants (statu quo) en permettant à ces gens de subsister (chômeurs chroniques, assistés sociaux...) tout en favorisant une passivité propre à développer une image de soi très négative chez ces individus, une culpabilité insupportable devant l'importance statuaire accordée socio-culturellement à l'individu actif, travailleur, responsable de sa famille et qui réussit dans la vie à se

faire une place au soleil. L'on sait ce qui découle très souvent socialement de cette marginalité: alcoolisme, délinquance, vol, prostitution, foyers désunis... Ce peut être aussi une dépendance que certains groupes favorisés, culpabilisés par la situation, rejettent sur ceux qui la vivent en affirmant "que tout individu qui veut s'en sortir peut s'en sortir par lui-même et que s'il y a des gens bien mal pris c'est de leur faute; ils ne veulent rien faire pour s'en sortir". En fait, si l'on regarde de près, il ne s'agit pas seulement de vouloir, mais de pouvoir s'en sortir. Certains peuvent s'en sortir (*), d'autres non. S'en sortir, cela signifie à la base avoir le droit socialement, culturellement et politiquement parlant de se développer à titre de citoyen à part entière.

---

* Nous insistons encore sur le fait qu'on peut s'en sortir socialement, ce qui n'implique en rien qu'on s'en sort nécessairement psychologiquement. D'où le fait que l'on puisse parler de gens très défavorisés psychologiquement et à l'aise économiquement et culturellement parlant. Cependant, la réciproque n'est pas vraie; car il est rare que l'on rencontre des individus relativement équilibrés dans un milieu matériellement et culturellement complètement détérioré. De plus, des individus de milieux aisés présentant des troubles psychologiques relativement graves ont toujours des services supplémentaires dans leur environnement pour tenter de trouver une solution à leurs problèmes; ce qui ne fait pas partie en général de la mentalité des milieux défavorisés, même si certains soins psychiâtriques ou autres sont à la portée de la main. Voir à cet effet, les cinq études suivantes:

1) Leduc, M., "Difficultés rencontrées dans une approche psychothérapeutique traditionnelle avec le malade en milieu socioculturel défavorisés", La vie médicale au Canada français, Vol. I, Janvier 72, p. 64-73.
2) Riessman, F., Cohen, J., Pearl, A., Mental Health for the Poor. Toronto, McMillan Co. (Free Press of Glencoe) 1964, 648p.
3) Yvon Lefebvre, Santé mentale, vie quotidienne, classes sociales et société capitaliste. Montréal, UQAM, Juin 1974, 41p. texte mimeo.
4) Hollingshead, A.B., Redlich, F.C., Social Class and Mental Illness, a community study. N.Y., 1958, Des mêmes auteurs, "Social stratification and psychiatric Disorders" in A.M. Rose, Mental Health and Mental Desorder. N.Y., W.W. Morton Ecpny inc. 1955, p. 123-155
5) Langner, T.S., Michael, S.T., Life stress and mental Health, (the midtown manhattan study). London, The Free Press of Glencoe, 1963, 517p.

1.2.1 Styles de vie et pauvreté moderne:

Le domaine socio-culturel (*) est aussi fondamental que l'aspect socio-économique dans une société industrialisée pour permettre à tous les individus de se développer pleinement à titre de citoyen à part entière. La pauvreté se définissait dans une société pré-industrielle avant tout en termes de privation, de manque d'un point de vue socio-économique. L'économie de subsistance laisse la place à une économie de croissance et de développement accéléré où les problèmes de pauvreté ne sont pas uniquement des problèmes de privation des biens matériels indispensables à un niveau de vie décent. On parle alors de privation de biens culturels indispensables (instruction, loisirs, média d'information, arts, associations et clubs culturels, communauté culturelle) à l'individu pour lui permettre de se développer, d'avoir une certaine emprise et un certain contrôle sur les institutions sociales, économiques, politiques et culturelles de la société globale et non pas simplement subsister dans une société qui le dépasse et le maintient dans un état de dépendance chronique.

Tous les groupes sociaux et les communautés ne disposent donc pas des mêmes ressources pour vivre pleinement la culture de leur temps et se définir socio-culturellement dans la culture globale. Il existe plusieurs styles de vie dans la société qui recoupent des choses aussi diverses que la manière de manger (alimentation), de s'exprimer (langage), de se vêtir, de se représenter et d'utiliser l'espace (ex: degré d'éloignement avec son milieu d'habitat dans la vie quotidienne...), de se représenter le temps, de le répartir (orientation vers le passé, le présent ou l'avenir), de dépenser son revenu (budget de consommation), d'utiliser les biens culturels disponibles dans la communauté, d'échanger avec l'entourage et l'environnement, d'entrer en relation avec les pa-

* D'où le fait d'ailleurs que l'on se préoccupe de rattrapage en matière d'éducation.

rents et les amis, de traiter les individus de l'autre sexe, de diviser l'autorité et le travail entre l'homme et la femme, d'éduquer les enfants, de recevoir l'information de l'extérieur (journaux, radio, T.V., cinéma, spectacles, expositions...), d'utiliser les services publics (école, santé, droit, services sociaux...),...

La notion de style de vie est avant tout un concept dynamique et conjoncturel que l'on peut connaître progressivement par un contact continu et approfondi avec des groupes représentatifs de différentes communautés culturelles dans des zones de concentration (7). On peut par exemple étudier la vie quotidienne d'un milieu culturel donné en rapport avec les institutions (ex: l'école (*), le domaine juridique, la santé, la politique...).

1.2.2 Styles de vie, culture dominante et groupes sociaux:

Tous ces styles de vie n'ont pas nécessairement les mêmes possibilités de s'actualiser par les institutions existantes.

La culture globale dépend avant tout de l'organisation sociale (les rapports de production) d'une société. Certains groupes sociaux déterminent beaucoup plus la signification culturelle attribuée aux oeuvres produites qui peuvent devenir de ce fait oeuvres propres à aliéner beaucoup plus les groupes indigents; ce qui n'empêche en rien que les

---

7. La recherche de Hoggart, R., La Culture du Pauvre, Op. cit. est très révélatrice sur ce sujet.

* Ce pourrait être par exemple de considérer le milieu scolaire dans ses rapports dynamiques avec la communauté qu'il dessert et les besoins auquels il répond objectivement en analysant le milieu familial et culturel quotidien de l'enfant, des adolescents et des adultes; les relations maîtres-élèves, des écoles et la communauté des parents; c'est partiellement l'objet de travail du comité. Voir à cet effet le rapport de G. Divay, (membre du comité des consultants) sur l'école communautaire (de l'école-enclos au quartier-école).

oeuvres produites puissent devenir implicitement aussi aliénantes et inhumaines pour les individus des groupes dirigeants dans certaines conditions socio-culturelles données comme celles que l'on retrouve, par exemple, dans une société orientée complètement vers la consommation. Cependant, les groupes sociaux défavorisés vivent beaucoup plus de contradictions et de façon beaucoup plus ambivalente devant la culture globale qui leur est proposée par les institutions en place et les représentants de ces institutions.

Les individus ne peuvent se reconnaître dans les oeuvres produites par la société que lorsqu'elle leur permet de retrouver dans ses institutions une identité personnelle, sociale et culturelle.

La recherche de Kaës (8) sur les représentations ouvrières de la culture est très révélatrice de cette recherche d'identité culturelle pour l'ouvrier. Ce dernier accuse un retard sur la culture dominante en terme de manque et de différence qui le place dans un vécu social et culturel ambigü et contradictoire face à la culture dominante et qui s'exprime d'un côté par un désir viscéral d'y échapper et de conserver sa spécificité de travailleur par une revalorisation, une régénération de la signification du travail manuel, et de l'autre, en tentant de combler sa différence culturelle perçue comme un manque face à la culture dominante, par un devenir, à partir de la parole dominante, des valeurs étrangères qu'il espère conquérir pour ses enfants par le lieu imaginaire de ses espérances qu'est l'école.

Il peut donc y avoir sentiment de dépossession, d'exclusion, de manque dans les représentations ouvrières de la culture devant le sens qu'impose la culture dominante.

---

8. Kaës, R., "Représentations ouvrières de la culture" in Economie et Humanisme, Mai-juin 1967, no 174, p. 63-76

L'ouvrier dans ses représentations n'est pas défini par la culture dominante de façon explicite; mais il est amené à se définir par rapport à cette culture plutôt que de se définir à partir de sa fonction dans les rapports de production et des oeuvres produites dans sa vie quotidienne. La libération et l'identité recherchées face à cet isolement culturel ressenti aboutissent souvent à cette dépendance du sens imposé, fonction de cette dépendance sociale qui existe dans les rapports sociaux de production.

1.2.2.1 Culture: ouvrier, pauvre et miséreux

Il nous semble important d'établir certaines réactions distinctes entre l'ouvrier stable, le pauvre et le miséreux quant aux attentes face à la culture scolaire. Rappelons que cette façon de distinguer des sous-groupes est fonction d'un continuum (échelle ordinale) qui permet de retrouver les extrêmes dans les rapports sociaux (De très à l'aise à Miséreux). Si nous distinguons à ce point des sous-groupes, ce n'est point pour qu'on néglige l'ensemble des défavorisés sous prétexte d'aider en priorité les plus démunis (miséreux = pauvreté extrême); mais c'est pour rappeler que les méthodes d'intervention se doivent d'être complexes et variées si l'on veut véritablement répondre aux besoins des milieux défavorisés. Quant à la notion de miséreux, elle signifie pauvreté extrême (aucune ressource) et n'a rien à voir avec quelques sentiments de pitié ou de charité que l'on pourrait avoir envers ces milieux fonction de la notion de misérable. Si l'on veut parler en termes de morale sociale à ce sujet, on devra penser beaucoup plus en fonction d'équité et de justice sociale que de charité... Il va sans dire que cela n'est qu'une présentation succinte de la réalité sociale beaucoup plus complexe. En ce sens, il ne faudrait pas aboutir à un étiquetage simplificateur fonction de ces quelques caractéristiques que nous joignons à chacun des sous-groupes décrits (ouvrier, pauvre, miséreux) au point de confondre par exemple la criminalité avec les milieux miséreux.

L'ouvrier stable a plutôt tendance à espérer en l'avenir par l'école en pensant conquérir l'autonomie à partir de l'accession à la culture des autres tout en exprimant dans ses pratiques quotidiennes la valeur du travail manuel, de la production artisanale, de l'esprit pratique et de l'expérience de la vie aux dépens de l'instruction. Le pauvre, lui, se définit comme tel, à partir d'un rapport de dépendance sociale et culturelle relativement à une société donnée qui l'empêche de vivre au rythme de sa société. Le pauvre est privé culturellement et économiquement, mais il aspire et veut partager les valeurs de la culture dominante, même s'il perçoit que ses chances sont très minces d'y parvenir. Il se sent beaucoup plus en marge que l'ouvrier stable, mais il continue à espérer en l'école en affirmant qu'"il voudrait que ses enfants continuent longtemps à l'école, s'il en a les moyens". Sachant très bien qu'il ne les a pas en termes économiques et culturels, il se résignera facilement à l'échec de ses enfants et les retirera dès qu'il pourra, "pour permettre aux plus jeunes de réussir...!" Ses représentations de la culture manifestent un plus grand écart, une plus grande contradiction que chez l'ouvrier entre le sens culturel imposé et la pratique quotidienne de l'instabilité, de la privation et de la marginalité. Par contre, le misé-reux accepte beaucoup plus sa pauvreté et sa marginalité relativement à la culture. Il se perçoit comme absolument déclassé et n'envisage pas de changer sa situation à partir d'une institution légitime comme l'école. L'instruction, le bon parler, les bonnes manières, la discipline, l'ordre scolaire... ne font pas partie de ses besoins. Il perçoit l'école comme une obligation, une zone de conflit, d'opposition et n'aspire qu'à retirer ses enfants de "l'école des autres". Il fait partie d'un véritable milieu culturel de pauvreté qui se transmet (donc très faible mobilité sociale

à partir de l'école (*)), il n'espère souvent rien d'autre des institutions en place (école, travail, hôpitaux...) que certaines prestations sociales de subsistance. On retrouve dans ce groupe de la criminalité même chez les plus jeunes comme nous avons pu le constater (ex. prostitution des jeunes de 8-9 ans avec adultes, vol de vieillards par les adolescents, les jeunes).

On voit qu'il y a une marge entre les représentations de la culture chez ces miséreux et chez les ouvriers; on peut même affirmer que les pauvres qui se définissent relativement à la culture dominante dans leurs représentations sont plus près des ouvriers que des miséreux qui sont dépourvus économiquement et culturellement du strict minimum. Ils ne représentent pas, cependant, une contraculture: ils partagent les valeurs de consommation ne craignant pas d'utiliser les moyens du bord pour accéder à une certaine légitimité; ils n'ont aucune organisation sociale ou culturelle susceptible de les regrouper comme unité indépendante et conflictuelle avec la culture dominante. Ce sont des résignés qui vivent au jour le jour, et où à l'extrême les plus aventureux et révoltés, à l'adolescence ou à un âge plus avancé, décident de s'en sortir coûte que coûte, y compris par le risque de la prison. Ces gens sont très loin de cette culture qu'on voudrait leur faire partager avec les meilleures intentions comme le souhaite Bourdieu (9):

---

* Ce qui n'empêche en rien qu'une certaine mobilité sociale se fasse par le crime organisé et dans certains cas bien particuliers par le sport ou certaines formes d'expression populaire comme la musique, la danse. Voir par exemple: Hyman, H.H., "Classes sociales et Système de valeurs" in Vocabulaires des sciences sociales, de Boudon et Lazarsfeld. Paris, Edit. Mouton, 1967, particulièrement p. 277-282.

9. Bourdieu, P., "L'Ecole conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture". Revue française de Sociologie. 1966, no. 7, p. 325-367, Extr. p. 345

"tant que tout n'a pas été mis en oeuvre pour contraindre et autoriser l'institution scolaire à remplir la fonction qui lui incombe en fait et en droit, à savoir développer chez tous les membres de la société, sans distinction, l'aptitude aux pratiques culturelles que la société considère comme les plus nobles";

intentions des plus irréalistes quand on pense les réaliser avec ces gens les plus démunis à partir de l'institution scolaire, sans remettre complètement en question les rapports sociaux actuels de notre société.

1.2.2.2 Organisation sociale, culture officielle et sous-culture de pauvreté.

On parle souvent de groupes sous-culturels en parlant des pauvres et on insiste sur les caractéristiques culturelles différentes extérieurement de ces groupes tout en négligeant le rapport sociétaire qui existe entre ces différents groupes sociaux et la culture officielle (10). On met ainsi en relief les différences culturelles comme un en soi indépendamment du fait qu'on se retrouve devant une sous-culture de dépendance en ce sens que ce milieu n'existe que par et dans la culture globale. Ainsi la notion de pauvreté comme l'a montré Lewis (11) est à la base d'un concept éminemment social parce qu'elle fait référence à une époque donnée en terme de privation des biens nécessaires à la subsistance et au développement des individus et des groupes.

La tendance à définir la culture des groupes comme si la nature et les caractéristiques de ces groupes représentaient des entités, des en soi culturels indépendamment

---

10. Voir Lesemann, Fr., "A propos de la culture de la pauvreté", Service social, Univ. de Montréal, 1970, no 28, p. 1 @ 13.

11. Lewis, O., "La Culture de pauvreté", in Economie et Humanisme, 1967, no 174, p. 77 @ 81.

des rapports entre les groupes sociaux semble monnaie courante, même en sociologie, d'après Lesemann (12). Cependant, parler de "culture" de pauvreté en soi n'a pas de sens parce qu'il est évident que les pauvres n'ont pas de technologie propre, ni un sens d'appartenance et de participation culturelle liés à un haut degré d'organisation sociale et à une culture relativement intégrée et se suffisant à elle-même. La culture du pauvre n'existe que par rapport à une culture dominante dont elle dépend et qui la détermine. Elle se définit à la base en termes de manque, de privation, d'indigence par rapport aux plus riches; en termes d'infériorité socio-économico-politico-culturelle à une époque historique et sociale donnée. Elle est absence, insuffisance, déviance, distorsion de la culture officielle, mais elle est tout cela en rapport à une organisation sociale donnée des rapports de travail. En ce sens, elle est liée dans sa définition à des valeurs, des aspirations, des attitudes, des normes de comportement en référence à la société, même si elle présente un système de rationalisation et d'auto-défence particulier (valeurs, comportements, habitudes de vie) qui lui permet de survivre malgré son sentiment profond d'aliénation face à la culture globale.

La culture de pauvreté comme le dit Lewis est une "sous-culture de l'ordre social occidental".

"La classe dominante affirme un ensemble de valeurs qui donne le primat à l'épargne, à l'accumulation des richesses et à la propriété, insiste sur la possibilité d'une mobilité qui va dans le sens ascendant de l'échelle sociale et explique une position économique inférieure comme le résultat d'une infériorité et d'une insuffisance personnelle (13).

12. Lesemann, F., Op. cit., p. 7

13. Lewis, O., Op. cit., p. 78-79.

La culture de pauvreté devient à la fois une adaptation et une réaction des pauvres à une position marginale dans une société stratifiée en classes. Elle présente un effort pour faire face aux sentiments de désespérance et de désespoir qui naissent du fait que les membres des communautés marginales vivant dans ces sociétés réalisent combien il leur est improbable de réussir dans les termes mêmes qui imposent les buts et les valeurs prédominantes" (13)

Le problème de la pauvreté et de la misère est donc un problème posé à la collectivité toute entière en termes d'organisation de la division du travail, des rapports de production, de la distribution du pouvoir et des ressources culturelles disponibles. Il est d'ordre socio-économico-politico-culturel, il touche à la base à l'organisation des rapports sociaux dans une société: indigence des uns et consommation ostentatoire des autres.

En ce cens, il est fondamental de considérer que la démocratisation de l'instruction telle qu'elle est disponible ne règle pas grand-chose en soi à la pauvreté si d'autres mesures parallèles de remise en question des services actuels en termes qualitatifs ne sont pas envisagées pour favoriser la promotion sociale et individuelle des défavorisés. Certains auteurs (14) parlent même d'une diminution des chances des classes inférieures au profit des classes moyennes et supérieures par la démocratisation de l'enseignement dans les sociétés industrielles. La démocratisation de l'enseignement, telle qu'elle se fait, serait impuissante à modifier la mobilité discriminatoire pour les pauvres même dans des pays communistes comme le souligne Lipset:

"Les nombreuses recherches entreprises sur les types de mobilité sociale observables dans les pays communistes et les pays occidentaux, montrent à l'évidence que les différences de

13. Lewis, O., Op. cit., p. 78-79

14. Lipset, S.M., "Social Mobility and Educational Opportunity". The Public Interest, Automne 1972, p. 90-108. Thurow, L.C., "Education and Economic Equality" The Public Interest, Eté 1972, no 28, p. 66-89, Ces deux articles sont mentionnés dans un article synthèse sur le sujet. Boudon, R. "Education et Mobilité" in Sociologie et Sociétés. Montréal, P.U.M., Vol. 5, no 1, Mai 1973, p. 111 @ 125.

milieu auxquels les enfants sont soumis par leurs familles respectives, viennent en grande partie des différences dans la situation professionnelle et finissent par mettre un sérieux obstacle à l'avancement des enfants de classe pauvre (*). Les mesures visant à mieux distribuer les possibilités scolaires sont loin d'avoir surmonté cet obstacle... Nous affrontons aujourd'hui encore le problème d'une égalité qu'il nous faut répandre, mais qui est mise en échec par les besoins et les satisfactions que la famille entretient" (15).

On peut parler de mobilité entre les groupes sociaux: mobilité ascendante révélant parfois une ascension rapide pour certains individus, de plusieurs échelons à la fois entre deux générations (16); cette mobilité qui semble conjoncturale favorise certains individus des classes sociales démunies, mais semble-t-il qu'en termes structuraux et global, elle ne change pas grand-chose, aux rapports de classe antérieurs à moyen terme, comme le soulève Boudon (17), si les changements conjoncturaux sur le marché du travail ne se maintiennent pas de façon continue.

Comment alors aborder le problème de la promotion scolaire de façon relativement objective? Il semble qu'il y ait plusieurs façons de considérer le problème suivant les rapports sociologiques que l'on établit entre la culture globale, les classes sociales et les valeurs.

1.3 Perspective socio-psychologique sur les valeurs: l'école en milieux défavorisés et les ambitions à la mobilité sociale et professionnelle.

---

* C'est nous qui soulignons.

15. Lipset, S.M., "La mobilité sociale et les objectifs socialistes" in Sociologie et Sociétés, Montréal, P.U.M., Novembre 1972, (Vol. 4, no 2), p. 223.

16. Dofny, J. et Garon-Audy, M., "Mobilité professionnelle au Québec", in Sociologie et Sociétés. Montréal P.U.M., Novembre 1969, vol. 1, no 2, pp. 277-303.

17. Boudon, R., "Education et Mobilité", Op. cit.

1.3.1 L'école, les classes sociales et le volontarisme:

Si l'école ne joue aucun rôle discriminatoire et qu'elle transmet des valeurs communes à tous ses membres, comment se fait-il qu'elle soit perçue comme contraingnante surtout par les classes économiquement inférieures? Comment se fait-il que ce soit dans cette même sous-culture des jeunes qu'on développe des oppositions progressives contre l'école indépendamment du potentiel intellectuel réel des jeunes pour réussir? Peut-on concevoir que le problème réside avant tout dans l'ambition individuelle et la motivation soutenue par le milieu? S'il y a un abandon aussi prononcé dans certains groupes économiquement inférieurs, cette situation peut-elle s'expliquer par le désir ou le manque de motivation des individus ou faut-il y voir un rapport de contrôle de l'instrument scolaire par certains groupes et un rapport de dépendance d'autres groupes face aux exigences scolaires?

Poser l'hypothèse d'un manque d'ambition chez les groupes socio-économiques inférieurs, ne se tient pas si l'on s'en réfère à des recherches comme celles de Zavalloni et Keller (18) ou Combessie (19) pour n'en mentionner que quelques-unes; à moins d'affirmer comme Hyman (20) l'existence d'une variable intermédiaire (croyances et valeurs propres aux classes inférieures) fonction des désirs d'objets rationnellement convoitables pour les classes supérieures (ex. l'université, professions libérales). Ceci ne fait que confirmer

---

18. Keller, S., Zavalloni,M., "Classe sociale, ambition et réussite", Sociologie du Travail, 1962, 4 (1), p. 1-14

19. Combessie, J.C., "Education et valeurs de Classe de Sociologie américaine", Revue française de Sociologie, 1969, Vol, X, p. 12-36.

20. Hyman, H.H., "Classe sociale et Système de Valeurs: Contribution psychosociologique à l'Analyse de la Stratification" in Boudon et Lazarsfeld (edits) Le Vocabulaire des Sciences sociales, Paris Edit. Mouton, 1965, p. 260-282

la pertinence des choix et la rationalité implicite des classes sociales inférieures compte tenu des moyens mis à leur disposition. Ces gens ne font que rationaliser leurs conditions objectives déterminantes de groupes sociaux démunis: rationalisation qui s'exprime par un désintérêt, de l'indifférence, de l'agressivité même face à l'école; mais cela n'a rien à voir avec un degré de motivation et d'ambition inférieur. Cela regarde plutôt une adaptation contraignante devant des aspirations irrationnellement réalisables. Le principe de la réalité l'emporte sur le monde de la fantaisie et une vision du monde qui ne peut appartenir qu'à ceux qui ont les moyens de se l'offrir objectivement. Il ne devient pas surprenant alors que l'on constate, sans trop se demander pourquoi, que l'homme ordinaire des échelons inférieurs a tendance à dévier du modèle des classes moyennes, qu'il recherche la sécurité, perd l'intérêt pour l'accomplissement professionnel pour s'occuper de sa famille, de ses amis ou rechercher des loisirs souvent passifs et évasifs. Cela ne correspond qu'à la transcription sociale du rapport sociologique de dépendance de groupes sociaux face à une culture qu'ils ne peuvent partager et faire partager à leurs enfants comme le mentionne Becker (21):

> "L'enfant américain de classe sociale inférieure est porté à croire que l'éducation scolaire ne lui apportera pas grand chose, c'est-à-dire que ça ne vaut pas la peine d'essayer et qu'il ne fera pas l'effort voulu pour surmonter les obstacles d'une culture qui ne lui est pas familière".

Nous ne sommes pas tellement loin de Goblot (22) qui affirmait que ce qui assure la supériorité de classe, c'est le fait que

---

21. Becker, H., "Schools and Systems of Stratification", in Halsey et Floud (edits), Education, Economy and Society, N.Y., The Free Press, 1968, (4e ed), p. 348-366.
"The american lower-class child is likely to believe that education will not do him much good, that is not really worth trying and will not make the effort to surmount the obstacles of unfamilial culture".

22. Goblot, E., La Barrière et le Niveau, Paris, P.U.F., 1967, p. 9

les individus en général restent égaux dans leur classe et ne peuvent en sortir par l'institution scolaire qui véhicule des valeurs différentes du monde de l'enfant.

1.3.2 Le sens des valeurs et les aspirations professionnelles:

En fait, on se rend compte que ces valeurs scolaires ne peuvent être intériorisées par les classes dites inférieures que si le sens en est transformé et exprimé dans d'autres pratiques sociales liées à des conditions sociales et culturelles déterminantes propres à ces groupes marginaux. On essaie souvent d'expliquer des différences de comportements entre des groupes sociaux à partir de valeurs, de motivations individuelles, ce qui laisse entendre implicitement que tous les individus ont objectivement le luxe de se payer des aspirations professionnelles, mais il faudrait peut-être se rendre compte qu'il y a encore des groupes d'individus qui n'en sont qu'à espérer trois repas par jour et une sécurité économique et affective qu'à la semaine seulement.

La recherche de Kohn (23) est très concluante quant à cette transformation de sens que prennent les valeurs dites communes dans la vie quotidienne des différentes classes sociales pour exprimer une adaptation à leur réalité sociale et culturelle respective. L'auteur fait remarquer qu'une des différences essentielles qui se dégage est que les parents ouvriers veulent que leurs enfants se conforment aux normes imposées extérieurement, alors que les classes moyennes sont plus attentives au dynamisme de l'intériorisation des normes et de leur personnalisation. Kohn en arrive à démontrer clairement le rapport qui existe entre l'occupation du père, la scolarité de la mère et l'orientation aux valeurs propres à encourager la motivation et les aspirations susceptibles de répondre ou non aux attentes de l'école; attentes qui sont

23. Kohn, M.L., Class and Conformity, Illinois, The Dorsey Press, 1969.

beaucoup plus en mesure de permettre une transition saine et continue entre le milieu familial et scolaire de l'enfant des groupes aisés. Pour Kohn, ce sont les moyens disponibles qui expliquent les valeurs et une conception de la vie future très différentes pour les enfants entre les classes sociales. Des choix qui semblent communs de prime abord (ex. honnêteté, joie de vivre, obéissance) prennent une signification nettement différente suivant la classe sociale. L'honnêteté par exemple, devient pour la classe moyenne l'indice d'un ensemble de modèles de conduite: considération, bonnes manières, indépendance, maîtrise de soi, propreté; alors que la classe ouvrière considère plutôt l'honnêteté comme une qualité de la personne, l'honnêteté étant reliée positivement au bonheur, à la popularité et à la capacité de se défendre. On peut se représenter ici les significations divergentes et multiples que peuvent prendre dans un contexte social et culturel les valeurs dites communes. A des significations symboliques dites communes que des individus se voient imposer, on restitue un sens susceptible de permettre de survivre dans des conditions socio-culturelles contradictoires et contraignantes. La dépendance sociale implicite s'exprime de façon corrélative dans le sens que l'on donne véritablement dans les pratiques quotidiennes à des valeurs qui n'ont de commune mesure que le mot, la lettre, mais très peu de similitude dans le vécu et les pratiques quotidiennes des groupes sociaux défavorisés:

"La scolarisation n'est plus instruction mais acculturation pour certains, redoublement de la culture familiale pour d'autres... le système scolaire est doté d'une logique propre mais non autonomisable: la logique de la transmission des savoirs engage tout un jeu d'attitudes et de valeurs spécifiques à l'égard de l'objet étudié. Mais celles-ci ne peuvent être pleinement comprises que par référence à l'ensemble de la

culture familiale qui elle-même traduit selon sa logique propre (relations entre parents et enfants par exemple) les expériences les plus étroitement liées à la culture (*) de classe" (24).

Le même auteur reproche à beaucoup de sociologues américains, à juste titre, cette philosophie volontarisme reliée à un ethnocentrisme de classes moyennes qui imposent leur sens des valeurs à partir d'une supposée homogénéité culturelle dans la population qui n'existe pas entre les classes sociales.

On aboutit donc au fait qu'à la base le problème n'en est pas un en premier lieu de motivation, d'ambition personnelle dans les aspirations, mais de contingences socio-économiques et culturelles de classe qui permettent sans doute à une minorité de ces milieux d'accéder à une mobilité individuelle, mais qui ne changent pas grand chose à la conservation du capital économico-culturel entre les différents groupes sociaux, quelle que soit la volonté des dirigeants. Qu'il y ait décalage de façon aussi marquée entre les aspirations théoriques et les projets réalisés par les membres des classes économiquement inférieures indique que l'idéologie de la démocratisation et de la mobilité sociale accessible à tous peut donner parfois bonne conscience politiquement, mais change peu de choses globalement.

---

24. Combessie, J.C., Op. cit., p. 35-36

* C'est nous qui soulignons.

Comme l'ont constaté plusieurs auteurs (25), le décalage plus ou moins grand qui existe entre les aspirations et les projets réalisés (Brookover et autres) n'est pas dû à un manque d'ambition chez les classes inférieures (26), mais à la nécessité de s'adapter à des conditions économiques pour éviter de vivre une trop grande contrariété (Baby). Les concepts (26), de "distance relative" (distance que l'individu a à franchir et les obstacles qu'il a à surmonter pour réaliser ses buts), et de "priorité relative des buts à atteindre", c'est-à-dire l'ordre différent des buts recherchés selon les classes, bien que l'intensité des efforts investis dans la poursuite de ces buts par chacun des groupes puisse être identique, nous semblent beaucoup plus adéquats pour décrire une ambition réelle, mais adaptée aux obstacles que les différentes classes sociales doivent affronter. Une telle méthode d'approche nous permet de transmettre une véritable structure de sens qui ne part pas de l'ambition des autres ou des valeurs contraignantes, contradictoires que la culture scolaire propose.

---

25. Voir entre autres: Brookover, W., Erikson, E., Joiner, L., "Educational Aspirations and educational plans in relation to academic achievement and socio-economic Status". The School Review. 1967, Vol. 75 (4), pp. 392-400, Hollingshead, A.B., Elmtown's Youth. N.Y., Edit. Wiley, 1949, Sewell, W.H., Haller, A.O., Strauss, M.A. "Social Status and educational and occupational aspiration", ASR., 1957, Vol. 22, pp. 67-73. Sewell W.H., Shah. V.P., "Social Class parental encouragement, and educational Aspirations" AJS, 1968, vol. 73, no 5, pp. 559-572. Baby, A., "Milieu socio-culturel et orientation professionnelle de l'individu" L'Orientation professionnelle. 1966. 1ère partie: 2 (3), p. 184-195, 2e partie: 2 (4), p. 243-256. Baby, A., "Nouveaux Aspects du problème de la démocratisation de l'enseignement dans les CEGEP". L'Orientation professionnelle, 1969, vol. 5 (2) p. 108-139. Voir aussi Escande, Cl., Les Classes sociales au CEGEP. Montréal Parti pris, 1974.

26. Zavalloni et Keller, op. cit..

Quant à ceux qui franchissent la barrière et s'éloignent individuellement de leur milieu d'origine, on peut se demander tout comme Bisseret (27) si on ne peut parler des régularités sociologiques implicites (relent culturel identifiable dans l'environnement de l'individu) qui pourraient expliquer pour une bonne part une plus grande facilité à côtoyer la culture des classes moyennes et à s'identifier progressivement à ses idéaux. Ce relent culturel peut être une certaine ouverture d'esprit de la mère sur la culture officiellement reconnue, par des expériences vécues ou une scolarité légèrement supérieure à la moyenne du milieu, ou l'influence d'une personne étrangère au milieu ou plus expérimentée et instruite dans la lignée parentale, ou encore un emploi pour le père qui favorise une certaine responsabilité, une initiative, une indépendance qu'il transmet à la maison en compagnie d'une épouse plutôt libérale (28); ce peut être aussi une famille beaucoup moins nombreuse ou un enfant unique...; mais quelle qu'en soit la cause, cela favorise l'enfant à répondre avantageusement aux exigences de responsabilité, de maîtrise de soi, d'indépendance, d'autonomie... propres au milieu scolaire et à un style de vie différent de celui de la vie quotidienne de l'ensemble de ces enfants défavorisés. En ce sens, on peut là aussi trouver une explication d'ordre socio-psychologique à ces supposés dons exceptionnels et individuels que l'on retrouve chez ces marginaux de classe inférieure qui accèdent à la classe moyenne ou supérieure par le système scolaire; explication socio-psychologique qui va dans le sens très souvent d'une acculturation aux valeurs que transmet l'école (*).

---

27. Bisseret, N., "Classes sociales et chances scolaires" in Epistémologie sociologique. Paris, Edits Anthropos, 1972, no 13 (1) p. 76.

28. Voir Kohn, M.L., Op. cit. p. 186

* Certaines études sont très révélatrices du rapport existant entre l'acceptation des comportements sociaux de l'enfant par le milieu scolaire et la réussite scolaire: Mackler, B., Up from poverty: the price for "making it" in a ghetto school, N.Y., Hunter College, 1968, Rosenthal, R.A. et Jacobson, L., Pygmalion à l'Ecole, Belgique, Edit. Casterman, 1971, Voir la deuxième partie: "Le préjugé du Maître", p. 81-210

Il n'en demeure pas moins que ces individus servent souvent de capital actif pour justifier les rapports de dépendance du pouvoir économique et du savoir institutionnalisé des uns et la conservation de la majorité des prérogatives des autres (29). On glisse de l'interprétation de la supériorité d'une classe: élitisme traditionnel fonction d'inégalités naturelles entre groupes humains à celle d'une supériorité naturelle de certains individus: inégalités naturelles entre individus que l'institution scolaire identifie équitablement.

29. Bisseret, N., Op. cit., p. 72-73

CONCLUSION:

Au terme de ces prolégomènes à une problématique de la pauvreté via l'école en milieux défavorisés, il nous apparaît important de retenir que la culture scolaire devient trop souvent un sens imposé, contraignant, contradictoire et sans signification pour les groupes sociaux défavorisés face à leurs pratiques et leur vécu quotidien (styles de vie). Cette culture scolaire prend une certaine signification pour certains individus (les élus) des milieux défavorisés seulement lorsqu'ils acceptent très souvent de renier leurs origines culturelles d'une certaine façon en échange d'une promotion individuelle par l'école.

On peut prétendre l'école neutre, égalitaire, démocratique en la fondant sur une culture sélective communément partagée et reconnue par tous et reportant la cause première des difficultés des groupes inférieurs sur des qualités de personnalité recoupant l'ambition, la motivation individuelle du groupe familial ou des amis. Mais l'école est-elle si inadéquate, si égalitaire dans ses exigences quand on se met à analyser de près les valeurs et les exigences qu'elle véhicule? Est-elle vraiment si dégagée de toute influence dans la culture qu'elle transmet par les apprentissages quotidiens qu'elle favorise? Ce ne semble pas le cas à partir de la problématique que nous avons formulée plus haut, ni à partir de Bourdieu qui nous invite à réfléchir sérieusement sur les fonctions traditionnelles de l'école:

"Pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmissions et dans les critères de jugement, les inégalités culturelles entre

les enfants des différentes classes sociales: autrement dit, en traitant tous les enseignés, si inégaux soient-ils en fait, comme égaux en droits et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la culture. L'égalité formelle qui règle la pratique pédagogique sert en fait de masque et de justification à l'indifférence à l'égard des inégalités réelles devant l'enseignement et devant la culture enseignée ou plus exactement exigée (*) (30)".

Cette inégalité devant l'école, que l'école ignore, ne fait que réduire les chances des enfants issus des milieux défavorisés de pouvoir profiter de l'institution scolaire: la famille laissée à elle-même quant au développement de l'enfant ne fait que reproduire une main-d'oeuvre à bon marché et susceptible d'être facilement exploitable par le capital.

L'école en fixant les normes sans tenir compte très souvent des fondements socio-culturels de ces normes ne fait qu'étiqueter rapidement, sans trop comprendre, les besoins et le milieu de vie de ces enfants. Il n'est pas surprenant alors que l'on retrouve un aussi fort pourcentage de pseudo-déficients (déficients culturels) difficilement récupérables dans ces milieux devant une telle ignorance de l'école et de ses représentants de l'inadaptation de l'école aux enfants.

Il apparaît que des mesures sociales parallèles sont absolument nécessaires pour remédier aux conditions de privations primaires auxquelles sont soumis ces enfants lorsqu'ils se présentent à l'école; mais toutes ces mesures ne représentent que la première condition nécessaire à un changement de la situation et elles peuvent devenir tout à fait stériles si elles ne sont pas accompagnées de représentants au service des institutions en mesure de saisir les véritables dimensions du problème de la pauvreté.

---

30. Bourdieu, P., "L'Ecole conservatrice", Op. cit. p. 336

* C'est nous qui soulignons.

Les enseignants sont parmi ceux-ci des éléments fondamentaux de cette transformation de la mentalité de l'école face aux milieux défavorisés. Ils se doivent de devenir plus conscients de leurs propres déterminants socio-psychologiques et culturels qui influencent leurs décisions dans leurs interventions auprès des enfants afin de ne pas devenir eux-mêmes les sources de tension, de discontinuité et de mésadaptation psychologique et scolaire de ces enfants de par leur personnalité, leur méthodologie, le contenu de leur enseignement et leurs attitudes face à l'enfant et son milieu.

II- L'ENSEIGNEMENT AU QUEBEC EN MILIEUX DEFAVORISES: Les enseignants

2.1 Sur certains facteurs démographiques:

Rappelons brièvement certains éléments (1) dont nous disposons et qu'il nous semble important de retenir.

2.1.1 Enseignants et région:

Si l'on regarde la distribution régionale relative du personnel enseignant, en 1970-71 (p.61) on constate que la région de Montréal à elle seule a plus de la moitié des effectifs (51.3%); que Montréal, Québec (16.6%) et Trois-Rivières (7.9%) représentent les trois quarts de la population enseignante; les autres affectifs se distribuant ainsi par ordre de grandeur décroissant: Saguenay-Lac St-Jean (5.9%) Gaspésie (4.7%), Cantons de l'Est et Outaouais sur un pied d'égalité (4.2%), Nord-Ouest (3.2%), Côte-Nord et Nouveau-Québec ensemble (2%).

Même si les grands centres comme Montréal, Québec, Trois-Rivières touchent à la majorité de la population étudiante, il ne faut pas oublier pour autant qu'en termes d'enfants défavorisés, de personnel enseignant moins qualifié, les régions comme la Côte-Nord, le Nouveau-Québec, le Nord-Ouest Québécois, la Gaspésie, le Saguenay-Lac St-Jean ne sont pas à négliger.

Un grand nombre de jeunes se dirigent vers les grands centres à la fin de leur scolarité obligatoire avec de faibles qualifications pour affronter le monde du travail. Quant à

---

1. Nous nous servons des documents sur la démographie scolaire publiés par la Direction générale de la Planification; en particulier celui de Y. Lavoie, Les Enseignants du Québec. Québec, Ministère de l'Education, Avril 1974.

ceux qui y demeurent, les transformations technologiques dans plusieurs secteurs exigent d'eux une compétence technique de base pour laquelle ils n'ont pas toujours les qualifications académiques requises.

2.1.2 Niveau d'enseignement.

On sait que le secondaire croît continuellement depuis 1965-66 alors que l'élémentaire manifeste une tendance à la baisse depuis 1967-68. Il y a même plus d'enseignants en chiffre absolu au secondaire depuis 1971-72 (p.25). L'analyse démographique révèle une accentuation progressive de la diminution des inscriptions à l'élémentaire.

2.1.2.1 Le secondaire: Mise en garde et prospective.

L'investissement du Ministère de l'éducation dans le rattrapage et la démocratisation de l'enseignement devant se faire au départ surtout au pré-scolaire et à l'élémentaire, nous nous attardons peu sur le secondaire pour l'instant, quoique nous pensions que ce secteur soit aussi important présentement que l'élémentaire.

Qu'il nous soit par contre permis de mentionner une de nos craintes face à l'avenir en ce qui concerne l'égalité des chances par l'école. Si entre 1965-66 et 1970-71, le secteur privé est passé de 10% à 5% en termes de personnel enseignant, on prévoit une reprise de croissance relativement plus forte dans le secteur privé à partir de 1970-71.

"D'après les tableaux statistiques déposés en mai 1974 à la Commission parlementaire étudiant les crédits du ministère de l'Education, le secteur scolaire privé a connu une hausse de 25 pour cent de sa clientèle (étudiante) de niveau secondaire - le niveau secondaire étant le plus durement touché par la saignée du secteur privé - au cours des quatre dernières années, soit une hausse moyenne annuelle de 6.3 pour cent. L'éco-

le secondaire public, par contre, a subi une baisse annuelle moyenne d'environ 6 pour cent" (1).

Déjà en 1973-74, le secondaire privé recevait 10% de la clientèle totale du secondaire et le mouvement ne semble pas vouloir s'arrêter. Ceci ne semble pas tellement de bon augure pour une démocratisation des chances par l'école publique si une réelle surveillance n'est pas exercée dans ce domaine et si on ne prend pas les mesures administratives et juridiques qui s'imposent pour empêcher cette fuite protectionniste des plus favorisés vers le secteur privé, qui offre indiscutablement des conditions matérielles et humaines (locaux, encadrement, personnel, sources...) plus avantageuses que les polyvalentes malgré la conservation de méthodes éducatives souvent rétrogrades.

C'est surtout au secondaire que cette croissance se fait sentir, et on peut affirmer sans grand risque de se tromper que ce sont surtout les parents de milieux aisés qui dirigent leurs enfants vers ces écoles souvent par insatisfaction devant l'école publique (2). On sait l'importance que prend le secondaire pour une préparation à des études professionnelles ultérieures et les ententes qui peuvent s'établir implicitement entre certaines écoles dites de bonne renommée et les responsables de la sélection collégiale. Il nous semble douteux de laisser cette porte de sortie aux gens les plus favorisés alors que les autres adolescents sont soumis à des règles générales qui ne favorisent pas tellement une remise en question de l'organisation scolaire et des enseignants à ce niveau. Cer-

---

1. Association de Parents d'Outremont, Plaidoyer en faveur d'une école publique d'intérêt public, l'école Paul Gérin-Lajoie d'Outremont. Outremont, Octobre 1974, p. 3. (document miméographié). 17p.

2. Le rapport des Parents d'Outremont cité plus haut en est un exemple flagrant. La situation deviendra politiquement progressivement de plus en plus difficile à maîtriser si on n'intervient pas rapidement pour l'ensemble du Québec et particulièrement dans les grandes villes.

tains parents iront chercher à l'extérieur ce que ne leur offre pas l'école publique tout en étant largement subventionnés par l'Etat. Les plus défavorisés eux, ont-ils la possibilité de s'offrir une école privée à leur goût? Il nous semble qu'il y aurait avantage à être très diligent et circonspect dans ce domaine (*), si l'on ne veut pas que progressivement le secondaire public devienne une étape à subir pour les adolescents de milieux défavorisés et populaires, et l'école privée au secondaire, une échappatoire et un instrument de promotion à l'avantage des gens bien nantis aux dépens des autres. Cela s'inscrit dans notre problématique selon laquelle la pauvreté est un rapport sociétaire de dépendance. Il devient prépondérant de réduire les mécanismes qui vont augmenter ce rapport de dépendance par les institutions, à commencer par l'école. Pourquoi certains individus auraient-ils le privilège de choisir entre deux types d'école alors que d'autres ne l'ont pas? Pourquoi ne pas penser plutôt à une école publique où tous auraient la possibilité de s'exprimer et d'être selon leurs capacités personnelles et collectives?

2.1.3 Sexe, enseignants et niveaux d'enseignement:

Si l'on regarde la distribution relative des sexes au niveau du personnel enseignant entre les différents secteurs

---

* A moins de permettre à tous les groupes sociaux de vivre l'expérience scolaire selon leurs besoins mais aussi avec des moyens réellement égalitaires entre les milieux, donc qu'on tienne compte au départ des ressources réelles et souvent inégales entre les milieux en distribuant des budgets.

d'enseignement on obtient ce qui suit entre 1965-66 et 1971-72 (1).

Niveau \ Sexe	1965-66 Féminin	1965-66 Masculin	1971-72 Féminin	1971-72 Masculin
Maternelle	99.3	00.7	99.6	00.4
Elémentaire	92.0	8.0	89.1	10.9
Secondaire	48.6	51.4	44.3	55.7
Collégial	33.8	66.2	31.5	68.5
Ensemble	72.4	27.6	64.9	35.1

On constate de façon évidente que les femmes dominent entièrement la maternelle et qu'elles contrôlent largement l'élémentaire. On peut même ajouter que si l'élémentaire était présenté en deux cycles (1ière, 2ième et 3ième 4ième 5ième 6ième), le premier cycle démontrerait de façon encore plus criante le contrôle exercé par les enseignantes sur les premières années d'enseignement. Ajoutons que les femmes perdent lentement mais sûrement du terrain au secondaire; nous verrons pourquoi lorsque nous parlerons des qualifications professionnelles des enseignants et de leur motivation au perfectionnement.

Une telle concentration nous semble nettement inadéquate si l'on s'attarde aux écoles en milieux défavorisés où l'absence du père et l'image que l'enfant a du sexe masculin

---

1. Données réaménagées de Y. Lavoie, Op. cit., p. 31.

est souvent confuse et source d'un retard dans son développement émotif, moral et intellectuel (1).

On peut se demander cependant, si cette population féminine qui se concentre à la maternelle et à l'élémentaire présente des caractéristiques susceptibles de favoriser plus particulièrement les enfants, en dehors naturellement du mythe de la mère plus compréhensive et protectrice des enfants.

2.1.3.1 Les femmes à la maternelle et à l'élémentaire:

En analysant les caractéristiques générales des femmes à la maternelle et à l'élémentaire, on constate ce qui suit:

. à tous les niveaux d'enseignement, les femmes sont plus vieilles que les hommes. Il y a une diminution légère des femmes de moins de 30 ans depuis 1965-66, celles des 30 à 45 ans augmentent, celles de 45 et plus diminuent. (p. 33).

. il y a un net changement à la maternelle, les jeunes de moins de 30 ans remplaçant progressivement celles de 45 ans et plus. Par contre, à l'élémentaire, l'âge moyen des femmes s'est élevée d'une année (30.7 à 31.8) entre 1966-67 et 1970-71.

. ce n'est qu'à la maternelle que l'importance relative des femmes ne diminue pas.

. les hommes sont beaucoup plus stables que les femmes à tous les niveaux.

---

1. Voir à ce sujet, Sexton, P.C., Education and Income. N.Y., Compass Books Edit., 1966 (3e), p. 277-8, Voir aussi Smith et Little (OCDE) op. cit. Strom, R.D., The Inner city classroom: Teacher Behaviors. Columbus, OHIO, Charles E. Merrill Books, 1966, 204p. Riessman, Fr., The Culturally deprived Child. N.Y., Harper E. Row, 1962, p. 30-35.

On serait donc porté à penser que les femmes ont en moyenne plus d'expérience que les hommes. On constate de fait que:

. Il y a un net recul des débutants chez les femmes. En 1965-66, il y avait 12.3% de débutantes comparativement à 14.0% chez les hommes. En 1970-71, il y en a 5.1% chez les femmes comparativement à 9% chez les hommes.

. les femmes à l'élémentaire ayant 5 ans et moins d'expérience enregistrent un net déclin: 45.6% en 1965-66 contre 25.7% en 1970-71. (p.82).

. il y a dans l'ensemble, une population masculine qui se renouvelle mieux que la population féminine.

. la moyenne des années d'expérience entre les femmes et les hommes entre 1966-67 et 1970-71 est passée à l'avantage des femmes de 1.6 années à 3.7 années (tableau p. 71).

. les enseignantes de la maternelle sont les personnes les moins expérimentées (p. 81).

L'expérience est un facteur qui peut servir énormément en éducation dans certaines conditions. Il est intéressant de s'arrêter sur certaines caractéristiques qui accompagnent cette expérience, par exemple, la formation professionnelle des enseignantes à l'élémentaire. On constate ce qui suit:

. de façon générale, il y a une nette tendance au perfectionnement chez les enseignants et les principaux. Ces derniers sont beaucoup plus qualifiés en général que les enseignants et plus intéressés aux études (les femmes à la direction en particulier).

. les femmes ont une qualification nettement inférieure aux hommes. Ainsi: - 60% des détenteurs de diplômes universitaires sont des hommes.

- Les enseignants de sexe masculin ont un brevet A à 50.1% contre 27.3% chez les femmes. On retrouve chez ces dernières 47.8% qui ne détiennent qu'un brevet B ou un brevet C en 1970-71 (p. 101).

- Fait capital, ce sont surtout les femmes qui ont une scolarité inférieure qui ne poursuivent pas d'études. Celles qui en poursuivent ont souvent plus de 14 ans de scolarité et de 4 à 25 ans d'expérience. La même chose se reproduit chez les hommes.

- Le brevet A semble être le cran de sécurité pour beaucoup d'enseignants des deux sexes. Les plus jeunes enseignants auraient tendance à s'arrêter à la norme et seraient moins motivés à entreprendre des cours.

- Il apparaît qu'on est plus exigeant à la maternelle qu'à l'élémentaire en ce qui concerne la formation.

- Il apparaît évident que les femmes à l'élémentaire sont relativement peu formées si on les compare à leurs collègues masculins (p. 105). Les hommes entrent plus tardivement sur le marché du travail, mais ils sont en général mieux formés et plus stables (p. 45).

2.1.3.2 Commentaires: L'Expérience sans qualification.

Que peut-on réduire de ces constatations sur les enseignants à la maternelle et à l'élémentaire. Il est évident que nos réflexions doivent porter en priorité sur la constitution du personnel féminin et de son impact possible en milieux défavorisés.

De prime abord, les enseignantes de l'élémentaire ont l'avantage de l'expérience, mais est-ce vraiment un avantage si on le traite dans l'optique de l'enseignement en milieux défavorisés?

On pourrait prétendre que moins la scolarité des enseignantes est élevée plus elles ont de possibilités de comprendre, et de se faire comprendre par les enfants au niveau de l'apprentissage. N'est-ce pas ce qu'on encourage lorsqu'on engage les mères du milieu pour travailler à la maternelle? A ceci, on peut répondre de façon préliminaire qu'il y a un écart très grand entre, d'une part, l'empathie, le degré de communication avec le milieu et les habitudes que peuvent développer les mères de milieux défavorisés par leur contact quotidien avec les enfants et, d'autre part, les valeurs, les habitudes propres à l'enseignante peu qualifiée qui vit très souvent dans un milieu quotidien différent (groupe d'appartenance) et qui se réfère dans ses idéaux (groupe de référence) à une image de la réalité bien différente et très éloignée du vécu quotidien des milieux défavorisés.

De plus, l'enseignant* se définit théoriquement et pratiquement en premier lieu par sa fonction (transmetteur de connaissances officiellement reconnues) et c'est à partir d'elle

---

* Très peu des enseignants peu qualifiés sont conscients des fonctions sociales, politiques et culturelles qu'ils remplissent par et à partir de leur fonction traditionnelle de transmetteur de connaissance dans l'école.

qu'il s'engage avant tout dans son milieu de travail. Le moins que l'on puisse dire, c'est que la formation sur le tas et le perfectionnement sont aussi nécessaires pour pouvoir répondre de façon relativement adéquate à cette fonction de transmetteur de connaissances. La priorité sécurisante de l'expérience, sans remise en question continue à partir des connaissances et expériences nouvelles en éducation, nous semble beaucoup plus l'effet d'une tendance à la conservation de certains avantages personnels de la fonction d'enseignant qu'un orientation débouchant véritablement sur des objectifs sociaux et professionnels.

On peut, à partir de certaines études récentes, considérer certains éléments de solution face à cette situation des enseignantes de l'élémentaire et de la maternelle qui sont peu motivées à entreprendre des études ou à se perfectionner d'une façon ou d'une autre. On pourra se rendre compte de l'impact, plus particulièrement en milieux défavorisés, d'une telle situation socio-psychologique des enseignantes majoritairement plus vieilles, plus expériementées et moins qualifiées.

2.2 Etudes récentes et recherche de solutions:

2.2.1 Etude sommaire: La mobilité géographique certaines études récentes

Une étude comparative exploratoire et succinte de M.J. Bouchard (1) à partir des caractéristiques des enseignants oeuvrant en milieux défavorisés et favorisés à la CECM établit ce qui suit:

---

1. Bouchard, J.M., Analyse comparative de certains facteurs scolaires dans différents districts de la C.E.C.M. Montréal, CECM, avril 1969. Voir plus particulièrement, "Le personnel enseignant", p. 17-25.

- Les milieux défavorisés sont une rampe de lancement pour les professeurs débutants. Lorsqu'ils se sont fait la main et se considèrent en droit d'être promus* (expérience et diplôme), ils demandent à passer en des milieux plus aisés et plus faciles. Il semble que ce soit surtout au cours des six premières années d'enseignement que cette sélection se produit. Le premier souci de la majorité des enseignants serait de sortir des écoles défavorisées.

Remarquons que cette étude porte sur des données de 1967-68 et qu'un travail a été entrepris depuis ce temps pour éveiller et motiver les enseignants les plus qualifiés qui veulent quitter à oeuvrer en milieux défavorisés. Cependant les mesures de soutien pratiques et efficaces propres à les encourager directement à y demeurer ne semblent pas aussi nombreuses que les espoirs suscités malgré tous les efforts entrepris en ce sens depuis 1970. Ainsi, une étude récente (1) entreprise dans le secteur anglophone démontre que, dans l'échantillon considéré, pour un professeur qui demande de passer d'un milieu scolaire économiquement favorisé à un milieu économiquement défavorisé, 15 autres font la demande pour passer d'un milieu défavorisé à un milieu favorisé.

---

* M. Bouchard n'a pas considéré si cette promotion se faisait au même niveau scolaire, mais nous sommes en mesure de penser que ceux qui avaient un brevet A dans ce temps-là essayaient surtout de passer au secondaire où on retrouvait beaucoup plus d'écoles de ce type au Nord de la ville. Quant aux moins diplômés, les plus habiles dans l'enseignement essayaient de jouer sur cette reconnaissance pour se faire accepter dans une école plus près de chez soi, avec des enfants plus faciles (discipline, compréhension...) et des équipements plus complets (ex. cour d'école, stationnement, gymnase, loisirs et activités...).

1. Derevensky, J. et Mitchell, D., The Inner city School: A curriculum Evaluation. Document présenté au PSBGM en août 1974. 168 p. Extr. p. 75.

2.2.2 Enseignement à l'élémentaire (1) en milieux défavorisés

On peut se demander ce qui se passe face à la diminution progressive des postes à l'élémentaire et à la pression qui s'exerce sur les enseignantes les moins qualifiées et les plus expérimentées en milieux défavorisés, qui forment la majorité du personnel à l'élémentaire.

Les enseignantes préfèrent dans l'ensemble éviter de demander de changer d'école, souvent malgré leur désintérêt, leur incompréhension et leur peu d'efficacité auprès des enfants. Elles ont pris certaines habitudes dans leur école et une demande de changement peut leur demander de se confronter à de nouvelles exigences.

Par contre, beaucoup d'entre elles sont peu motivées pour des raisons personnelles, sociales et professionnelles à entreprendre un perfectionnement quelconque. Celles qui le font, le font isolément et souvent après des démarches administratives compliquées pour pouvoir s'inscrire à l'université.

---

1. Nous insistons sur le fait qu'il s'agit d'une vue d'ensemble et qu'il ne faudrait pas penser mettre toutes les personnes qui ont les caractéristiques qui suivent dans le même panier. De plus, il ne faudrait pas penser que celles qui sont qualifiées (brevet A) et expérimentées (4 ans et plus) présentent une réalité d'enseignantes en milieux défavorisés exempte de lacunes fondamentales pour comprendre le milieu familial et communautaire de ces enfants. On sait qu'il n'y a qu'un nombre très limité de départements des sciences de l'éducation qui présentent dans leur programme une sensibilisation partielle à certains problèmes d'enseignement en milieux défavorisés (UQAM, UQAR, Université de Montréal, Laval). Ces cours sont souvent facultatifs les moins récents datent de 1969 - UQAM: ils n'ont pas été donnés depuis 1972, en raison souvent de l'ignorance ou de l'indifférence de certains administrateurs dans les modules et départements. Et ils sont souvent donnés par des universitaires..., mais très peu renseignés et habilités (expérience et connaissances) pour pouvoir affronter véritablement avec les enseignants les problèmes quotidiens dans l'école et y trouver des solutions. Autre fait révélateur; dans toutes les universités ces cours sont toujours donnés en priorité pour les classes d'orthopédagogues et rarement aux gens de la maternelle et de l'élémentaire. Les spécialistes de l'inadaptation vivent-ils d'un recrutement généralisé en milieux défavorisés économiquement et culturellement!

Il y a une pression informelle qui s'exerce sur les enseignantes pour réduire la motivation à entreprendre des études en raison du peu d'avantages matériels immédiats qu'on peut en tirer et de l'image très positive que l'on a de soi-même en fonction des années d'expérience que l'on possède. Quant à l'utilité du contenu des cours, on met souvent en doute* la capacité des universitaires de pouvoir leur venir en aide réellement devant l'irréalisme et l'inadaptation des professionnels dans leur façon de poser les problèmes face au quotidien de l'enseignement. Beaucoup de choses ont changé depuis qu'elles se sont perfectionnées, mais elles n'en voient pas la mesure. Elles considèrent beaucoup plus les exigences anormales que représente un enseignement plein temps auquel on doit ajouter des cours du soir en moyenne deux fois par semaine. Cela devient impossible et insupportable surtout pour les femmes mariées qui ont de jeunes enfants. Il devient évident que si l'on tient compte de la condition de la femme dans la société, il devient objectivement impossible pour la majorité de ces femmes mariées avec enfants de répondre aux exigences du perfectionnement professionnel, de remettre en question quotidiennement leur enseignement tout en répondant simultanément à leur rôle de femme et de mère à la maison. Ces exigences du marché du travail peuvent donc devenir nettement discriminatoires pour les femmes mariées ayant des enfants si on ne leur offre pas des mesures de soutien supplémentaires (dégrèvement pour certains cours, pour certaines expérimentations collectives..., 1/2 congé sans solde, enseignement à 1/2 temps, formation sur le tas durant le temps de travail...) pour parfaire leur formation et acquérir une compétence dans leur milieu de travail. Il ne s'agit donc

---

* et c'est souvent fondé quant à l'isolement et l'ignorance de certains départements d'éducation devant les véritables besoins et problèmes des milieux d'enseignement. Beaucoup de spécialistes en éducation visent davantage à promouvoir leurs intérêts professionnels et leur raison d'être comme spécialistes qu'à se mettre à l'écoute des besoins des enseignants et des milieux scolaires. Ils peuvent toujours contrôler la situation par la course aux diplômes et les avantages qu'ils procurent aux enseignants.

pas de faire un procès d'intention ou de tracer un sombre tableau sur la fonction des femmes dans l'enseignement. Notre but est de considérer la réalité et de trouver les mesures qui s'imposent pour permettre aux enseignants de comprendre, de respecter et de répondre le plus adéquatement possible aux besoins des enfants qu'ils ont à instruire et éduquer. Devant une telle description critique des faits, il serait donc injuste et inopportun d'en faire porter le blâme sur la gent féminine, car des facteurs historico-sociologiques peuvent expliquer facilement cette situation du personnel enseignant féminin au Québec comme ailleurs.

Si on s'attarde aux pratiques scolaires exercées par un bon nombre de ces enseignantes, on passe d'un extrême à un autre. Certaines sont engagées à fond pour s'informer continuellement par elles-mêmes sur les nouvelles idées, les nouvelles méthodes, pour améliorer et renouveler leur enseignement quotidien. Cependant, nombre d'entre elles, comme nous le verrons, ne font que conserver leurs habitudes, que répéter avec quelques modifications secondaire liées à des exigences obligatoires dans l'enseignement une méthodclogie de base qui permet sans trop s'en rendre compte de choisir les meilleurs étudiants et d'exclure les retardés. On s'empresse très souvent de recommander ces derniers au psychologue, surtout si ces enfants manifestent en plus une certaine indiscipline, de l'agressivité, de l'entêtement... Dans ce groupe, on retrouve beaucoup d'enseignantes qui manifestent de la résistance passive à toute remise en question en décourageant toute initiative des néophytes ou en pratiquant le contrôle informel par l'isolement des zélées; ou encore en se retranchant derrière le fait que chacune est bien libre de conduire sa classe comme elle l'entend, pourvu qu'il n'y ait pas d'indiscipline ouverte et que les élèves ne s'excitent pas.

Il y aura toujours de bons élèves doués et des "pas bons". Il s'agit de s'organiser pour que les plus aptes ne

soient pas dérangés dans leur promotion individuelle par les indisciplinés, les entêtés ou les incapables intellectuellement. Ainsi, lors des journées pédagogiques, on évite souvent de s'engager sur des problèmes de fond, préférant s'entendre sur les mesures à prendre pour réduire l'indiscipline, le chahut, la négligence à la politesse et à la propreté... Mais ce qui est encore plus percutant au niveau du contrôle informel, ce sont toutes ces techniques, ces pratiques scolaires que l'on se suggère mutuellement dans la salle des professeurs, en dehors des journées pédagogiques. Certaines techniques témoignent même de l'agressivité ouverte et subtile face aux enfants problèmes. On ira, par exemple, jusqu'à recommander de mettre des papiers collants sur la bouche des enfants qui parlent quand ce n'est pas leur tour ou à exiger de l'enfant de se tenir sur une jambe parce qu'il est trop excité.

Ce qu'il y a de plus incompréhensible, de prime abord, c'est que dans certaines écoles on pratique dans plusieurs classes de telles mesures et que les parents en milieux défavorisés ne réagissent pas à cause de l'ignorance de leurs droits, ou en raison de leurs difficultés antérieures à faire reconnaître leurs droits, ou encore devant l'idée qu'ils ont conservée de la discipline scolaire. Les expériences vécues antérieurement à l'école par les parents les portent souvent à penser que l'école est là pour dresser de façon rigide les enfants pour qu'ils apprennent à vivre. Souvent, eux-mêmes n'on jamais pu l'apprendre avec l'inadaptation des méthodes et du contenu d'apprentissage qu'ils ont expérimentés. On leur a quand même appris à accepter que si ça n'avait pas marché avec eux, c'était souvent de leur faute. Les parents transmettent inconsciemment cette leçon en répétant continuellement: "c'é pas parse qui é pas capable, c'é parse qui é tétu".

Cette façon de décrire la réalité de l'enseignement en milieux défavorisés peut apparaître pour certains comme très

phénoménologique, biaisée, sommaire et très sombre face à une étude d'ensemble de l'impact réel en milieux défavorisés des enseignantes plus âgées, expérimentées, peu qualifiées et peu intéressées à poursuivre un certain perfectionnement à l'élémentaire. Ne sommes-nous pas portés, face à des stratégies de changement que l'on voudrait entreprendre, à accorder trop d'importance aux qualifications aux dépens de l'expérience avec peu de qualifications? Une étude comme celle de Roland Ouellet (1) réalisée pour le compte du Ministère de l'Education auprès de la C.E.C.M. et au P.S.B.G.M. peut nous aider à clarifier le problème.

2.2.3 Enseignants et ouverture aux changements

Entreprise auprès d'enseignants travaillant en milieux défavorisés et en milieux aisés, à partir d'un échantillon établi au hasard, cette étude visait entre autres à vérifier si les enseignants qui travaillent dans les écoles défavorisées sont plus résistants aux changements. Le chercheur travaillait à partir des opinions et des attitudes des enseignants à l'égard de la réforme scolaire au Québec.

L'auteur constate ce qui suit:

- Les plus jeunes et les moins expérimentés des enseignants (-10 ans d'enseignement) se retrouvent en milieux défavorisés; mais par contre, les plus jeunes qui sont plus qualifiés (diplômes universitaires) sont proportionnellement plus nombreux dans les écoles aisées (22% contre 13%). Ceci vient raffiner les données sommaires de J.M. Bouchard, et nous incite à penser que ceux qui symbolisent le plus les valeurs de

---

1. Ouellet, R., Opinions et Attitudes des Enseignants à l'égard de la Réforme scolaire selon le statut socio-économique de l'Ecole. Texte présenté au congrès du "Council Childhood Education", 31 oct. 1970, 24p.

la réussite scolaire (les plus diplômés) essaient de se retrouver le plus rapidement possible dans un milieu où les valeurs scolaires sont estimées. Les autres (pour une large part) s'adaptent aux circonstances, tout en se déplaçant quand l'occasion se présente (1).

- C'est en milieux défavorisés que l'on retrouve le plus d'enseignants très peu qualifiés (41.4% ont un diplôme inférieur au brevet A contre 25.9% en milieux aisés). Il est à remarquer qu'un plus grand nombre ont fréquenté l'université en milieux aisés.

- Si l'on regarde l'origine sociale des enseignants en milieux défavorisés, on s'aperçoit que la majorité des enseignants proviennent des classes sociales inférieures (38%), mais qu'une proportion aussi importante (35%) proviennent des classes élevées. La plupart des enseignants en milieux aisés eux proviennent en majorité de classes supérieures (40%). Il apparaît aussi évident que <u>dans l'ensemble, les enseignants dans un grand centre comme Montréal proviennent beaucoup plus de classes moyennes ou supérieures</u> (les 2/3 que de classes inférieures (1/3).

On peut voir déjà les <u>difficultés</u> que cela peut représenter en termes <u>d'adaptation à la mentalité des milieux défavorisés</u> pour la moyenne des enseignants, surtout si ces gens n'ont été sensibilisés en aucune façon à ce problème au cours de leur formation.

---

1. L'Etude de Mitchell et Derevensky, <u>op. cit.</u>, confirme cette interprétation avec des données plus récentes sur le manque d'expérience et surtout la mobilité très grande du personnel en milieux défavorisés: "33% of the teachers questionned planned NOT to return to their present school. This figure is higher than the actual teacher turnover as some teacher transfers were refused. Il all the teachers who <u>planned</u> not to return did not, four of the ten inner city schools would experience a 50 percent or more teacher turnover this coming year. (p. 75), Voir p. 72-75.

- Il est frappant de constater que si l'auteur distingue une différence importante en ce qui touche la scolarité des pères des enseignants, il trouve peu de différence en ce qui concerne la scolarité des mères de tous les enseignants (1). Nous avons parlé dans notre problématique de cette importance prioritaire de la scolarisation de la mère comme relent culturel susceptible de permettre à l'enfant de profiter de l'école malgré certaines conditions économiques désavantagées. Nous reparlerons plus loin de cette importance fondamentale du travail avec l'enfant à partir d'une collaboration et d'une ouverture de la mère à l'apprentissage de l'enfant et à son développement.

- Enfin, si on s'arrête à l'ouverture au changement des enseignants, on se rend compte que les enseignants qui travaillent dans des écoles de bas statut manifestent en proportion plus grande des attitudes peu favorables au changement en éducation et à une réforme à l'élémentaire et au secondaire. Qui plus est, les femmes sont en général beaucoup moins intéressées à une réforme à l'élémentaire (dans les deux milieux) que les hommes et beaucoup moins intéressés au travail en équipe* (44% en milieux défavorisés, 34.4% en milieux aisés) que les hommes.

Ce qui frappe aussi, c'est de voir comment les enseignants et les enseignantes en milieu défavorisés sont beaucoup plus portés que ceux des milieux aisés à penser que leurs con-

---

1. Il est aussi important de faire remarquer le rapport étroit qui pourrait exister entre le rendement scolaire des enfants en français de milieux défavorisés et la scolarité de la mère comme variable fondamentale. Voir à cet effet, Forest, Cl., L'Arriération pédagogique (rapport-synthèse) Montréal, CECM (division des services spéciaux), Mars 1974, p. 6.

* On se rend compte ici que les attitudes et la mentalité des enseignants telles que tracées dans notre tableau sommaire ne sont pas tellement éloignées de la réalité. Dandurahd et Johnson dans l'étude qui suit le confirmeront à nouveau.

frères sont peu intéressés à participer aux décisions dans l'école en tant que participants à la direction. Il y a un abandon du pouvoir, un désintérêt et un recroquevillement qui semblent manifester une tendance très nette pour beaucoup de ces enseignants à s'isoler dans leur classe soit parce que l'animation, les échanges, la vie dans ces écoles est très faible ou laisse peu d'initiatives à l'enseignant en dehors d'activités dans sa classe, soit encore que beaucoup de ces enseignants, devant les exigences trop grandes et le manque de préparation qu'implique un tel engagement, limitent leur fonction d'enseignant aux activités dans la classe. La réalité pourrait fort bien être une résultante de ces deux facteurs combinés à une certaine organisation scolaire peu souple (horaires, rapport, ratios, réunions hebdomadaires obligatoires...) et assez exigeante, qui favorise l'isolement des enseignants et peu de communication véritable avec la direction (le principal étant perçu le plus souvent comme administrateur plutôt qu'animateur) sur la vie de l'école dans l'école et dans la communauté. En ce sens, on constate que les hommes tout comme les femmes en milieux défavorisés sont moins favorables à une participation des parents à l'école (35% contre 25% en milieux aisés). Par contre, il est à noter que les hommes sont beaucoup plus craintifs que les femmes face à la participation des étudiants ou des parents, et ce, dans les deux milieux.

On est donc amené à reconnaître qu'il y a une plus grande résistance aux changements en milieux défavorisés, que les femmes face à la réforme scolaire à l'élémentaire sont beaucoup moins favorables. On peut sûrement se poser certaines questions quant à la possibilité d'établir trop rapidement certaines stratégies de changement dans toutes les écoles élémentaires et dans les maternelles de milieux défavorisés sans être en mesure de circonscrire certaines étapes bien précises qui tiennent compte de la situation actuelle de ces enseignants en tant que groupe, mais aussi en tant qu'élément au sein de l'école placée dans une communauté donnée.

Il y a des éléments fondamentaux que l'on se doit de considérer de part et d'autre avant d'appliquer ou d'encourager systématiquement certaines stratégies de changement dans les écoles en milieux défavorisés. Il nous semble que si l'on veut permettre à l'enfant d'avoir une image positive de lui-même dans et par l'école, il est capital de se demander si les adultes qui s'en préoccupent en ont une d'eux-mêmes face à leur profession et leurs fonction dans l'école. Si ce n'est pas le cas, il faut chercher pourquoi et tenter d'y remédier pour le plus grand bien des enfants d'abord, et aussi pour celui des enseignants.

2.2.4 Image de soi et conditions professionnelles: les enseignants à l'élémentaire (CECM)

La recherche de Dandurand et Johnson (1) entreprise auprès d'un échantillon représentatif du corps enseignant à l'élémentaire (1/4) nous permet de voir très clairement quelle évaluation les enseignants à l'élémentaire en 1968-69 (CECM) font de leur tâche et des conditions dans lesquelles ils ont à l'accomplir.

Remarquons au départ que l'échantillon utilisé est jeune puisque la grande majorité des interviewés ont moins de 30 ans et que 40% ont moins de 5 ans d'expérience. Il n'est pas surprenant de prime abord qu'ils acceptent plus facilement la réforme scolaire*, mais nous verrons que dans les faits (par-

---

1. Johnson, R., et Dandurand, P., Evaluation de leur tâche et leur situation de travail par les professeurs de l'élémentaire à l'emploi de la CECM, année scolaire 1968-69. Montréal, CECM, août 1969. Nous utiliserons surtout le rapport-synthèse de la CECM et de l'Alliance Dandurand, P. et Johnson, R., Les Professeurs de l'Elémentaire et leur tâche. Montréal, Office des relations publiques de la CECM, janvier 1970, 270.

* Il viennent de quitter depuis peu leur milieu de formation; on peut s'attendre à ce qu'ils soient relativement plus informés sur les idées nouvelles en éducation.

ticulièrement les relations avec les collègues, les parents et les enfants) les plus symptômatiques d'un changement véritable d'attitude en éducation il y a beaucoup d'efforts à réaliser avant que l'on puisse parler véritablement d'un nouveau climat à l'élémentaire fonction de la réforme scolaire.

2.2.4.1 Statut professionnel et promotion:

L'étude nous permet de voir que l'enseignement à l'élémentaire est une profession féminine, (88%) que la grande majorité des enseignants de l'échantillon (76%) ont un brevet B ou moins, que près de 70% de la population est en mobilité sociale ascendante par rapport à la situation professionnelle et académique des parents, que pour une proportion importante de ce personnel l'enseignement n'est qu'une occupation transitoire*; tout cela permet d'expliquer le faible statut professionnel et le faible degré d'intérêt à la promotion professionnelle qu'ils ont.

Il apparaît très clair que l'enseignement n'est qu'un choix de second ordre dans la vie de la majorité des enseignants à l'élémentaire. Cela ne constitue qu'une étape transitoire avant le mariage pour la majorité des femmes ou une carrière d'enseignement secondaire ou supérieur ou de direction pour d'autres (p. 10). La minorité des enseignants entrevoient faire une carrière professionnelle de l'enseignement à l'élémentaire. Nous soulignons par contre le fait négligé par les auteurs qu'un nombre croissant de femmes au bout de quelques années reviennent dans l'enseignement pour se changer les idées, se faire un supplément d'argent, par regret d'avoir quitté un travail qui leur plaisait...

Les quatre variables mentionnées plus haut jouent donc sur les aspirations professionnelles des enseignants à l'élé-

---

* Tous les cinq ans environ, la moitié des effectifs du personnel enseignant à l'élémentaire est renouvelé (p. 24).

mentaire. En effet, même s'ils perçoivent que l'organisation scolaire les place dans le dernier échelon de la hiérarchie scolaire des enseignants, que la société leur accorde peu de prestige alors qu'eux-mêmes s'accordent à 72% un statut de professionnel équivalent à celui du professeur du secondaire et du psychologue, cela les porte peu à réagir. Cette situation de subalterne qu'on leur accorde, confrontée au statut qu'ils croient mériter, ne les porte pas à la revendication. Dans l'ensemble (85%), on ne demande pas de promotion, on semble bien satisfait d'enseigner à l'élémentaire (75%) à la condition d'enseigner au niveau désiré. Il n'y a que le salaire qui présente quelques désavantages, non pas en fonction de la formation académique, mais en fonction de l'expérience acquise qu'on croit (47%) sous-estimée dans l'attribution des salaires. Fait à noter, ce sont ceux qui ont le plus d'expérience qui acceptent proportionnellement plus facilement leur salaire alors que les plus réticents sont proportionnellement les plus qualifiés. On voit ici que le sexe, la scolarité atteinte et la perception que l'on a du caractère transitoire de sa fonction sont des variables qui déterminent le peu d'aspirations professionnelles dès le départ dans la profession, que la promotion n'est pas un élément important de leur travail; ce qui compte surtout c'est de pouvoir enseigner où l'on veut et comme on veut dans sa classe.

2.2.4.2 La fonction d'enseignant: Hermétisme et isolement face aux adultes.

Il est notable de constater comment l'enseignant à l'élémentaire a tendance à orienter ses intérêts vers la classe et à accorder peu d'importance au monde adulte qu'il côtoie. Il est soumis à la direction, il croit à l'importance d'établir de bonnes relations individuelles avec la direction et en général il n'y a pas tellement de relations conflictuelles avec elle. On constate par contre que la majorité accordent peu d'importance à l'évaluation pédagogique que la direciton fera de leur travail à l'école parce que justement ils aspirent peu aux promotions et qu'ils se basent sur la tradition voulant qu'on ne congédie que des cas graves. La majorité pré-

fèrent que cette évaluation demeure la responsabilité de la direction seulement. Fait à retenir, les enseignantes surtout favorisent de préférence les relations verticales (direction) plutôt qu'horizontales (les collègues).

Le contact est plutôt réduit avec les collègues. Il y a de bonnes relations dans l'ensemble mais on se rend compte qu'au niveau professionnel, on semble plutôt sur la défensive quant à la possibilité que d'autres confrères viennent mettre le nez dans son travail de classe. La moitié des professseurs voudraient parler davantage de la profession avec leurs collègues soit de façon formelle en ce qui concerne les questions pédagogiques (méthodes, programmes et manuels d'enseignement) soit de façon informelle en ce qui concerne leurs relations avec les parents, les élèves, la direction et la CECM. On se rend compte que beaucoup d'enseignants préfèrent ne pas confronter ouvertement leurs préjugés (favorables ou défavorables) face aux personnes, ce qui entraîne d'après nous une rupture dans la communication véritable et beaucoup de malentendus en raison de nombreux jugements implicites que l'on porte les uns sur les autres en catimini et qui créent un atmosphère vraiment intolérable, surtout dans les écoles où il n'y a qu'un personnel féminin. Les enseignantes à l'élémentaire ont tendance à favoriser cette communication informelle dans les corridors et salles de professeurs; et il nous semble que pour prévoir de véritables changements dans l'implication des enseignants à l'élémentaire, il faudra davantage travailler sur une communication authentique et congruente entre les participants dans l'école et dans la communauté que l'on dessert. De plus, beaucoup d'enfants sont étiquetés dans ces communications informelles de façon très subjective et anti professionnelle sans qu'en aucune façon l'on puisse relativiser la portée de ces jugements *.

---

* Nous verrons plus loin jusqu'à quel point un très grand nombre d'enseignants ont tendance à retrouver de façon nettement exagérée des enfants inadaptés dans leur classe. En parallèle, ils ne mettent aucunement en doute la validité de leurs jugements au niveau d'un manque de formation professionnelle, mais font porter le blâme en en priorité sur l'inconséquence des parents ou les défauts des enfants ou encore les changements en éducation.

Il est à remarquer que ce sont les moins expérimentés qui favorisent davantage les échanges professionnels; que la majorité sont réticents à la collaboration éventuelle de leurs confrères et qu'ils comptent beaucoup plus sur la direction pour les aider, les relations ne demeurant bonnes qu'en autant qu'on ne se sent pas jugé personnellement dans l'exercice de sa fonction.

On est amené à admettre que même si l'on demande la collégialité entre la direction et tout le personnel en ce qui concerne l'administration pédagogique de l'école, la participation féminine est plutôt faible à la fois au conseil d'école et aux activités syndicales. Les conditions sociales et culturelles de la femme dans la collectivité ne lui permettent donc pas encore ici de s'engager pleinement dans son travail.

2.2.4.3 Contacts avec les parents:

Quant à la perception que l'on a de l'utilité de la présence des parents à l'école, les enseignants n'y voient qu'une importance secondaire et périphérique. En ce qui concerne l'évaluation de l'importance des différents aspects de leur tâche, la majorité considèrent que cela leur importe relativement peu de rencontrer les parents. Fait paradoxal, quand ils ont des problèmes avec les enfants, ce sont les parents qui en sont la première cause. Leur négligence vis-à-vis des parents va jusqu'à leur faire reconnaître que la direction tout comme eux-mêmes, dans l'évaluation de leur travail, place au dernier rang les relations et les contacts avec les parents. Pour eux, que les parents viennent chercher les bulletins 2-3 fois par année est suffisant. Par contre, la majorité (62%) ne désapprouvent pas la possibilité qu'il pourrait y avoir d'autres types de rencontre à la place mais pas plus de 2 ou 3 par année. Ce sont les professeurs les plus expérimentés qui apprécient le plus la rencontre des bulletins et ce sont eux aussi qui doutent le plus de l'utilité d'augmenter les rencontres parents-maîtres.

Il serait intéressant d'isoler les facteurs objectifs liés à une telle position face aux parents pour en connaître les véritables motivations en termes individuel, collectif et professionnel... Protège-t-on l'enfant en priorité ou sauvegarde-t-on un statu quo et des habitudes professionnelles avantageuses, sécurisantes mais dans l'ensemble eneffi-caces pour un travail véritable avec les enfants en milieux défavorisés?

Il devient assez évident que les enseignants à l'élémentaire dans l'ensemble veulent surtout donner des conseils aux parents, les informer, mais ne se soucient guère de les connaître et de favoriser un véritable échange avec eux. Il est certain que plusieurs facteurs (d'ordre personnel, social, administratif, syndical...) peuvent expliquer à la fois un tel état de fait, mais cela n'empêche en rien de constater le peu d'intérêt des enseignants face aux parents et la crainte qu'ils ont de les rencontrer véritablement en se retranchant derrière leur fonction d'enseignant, qui est de remettre le bulletin aux parents (résultats scolaires). L'enfant et les parents seulement doivent porter l'impact de la responsabilité du résultat scolaire, car eux se considèrent à 92% comme compétents dans la situation actuelle. Ce sont surtout les femmes les plus expérimentées (les religieuses surtout) qui voudraient informer les parents, alors que les plus jeunes, les hommes et les plus qualifiés auraient beaucoup plus tendance à vouloir coopérer avec les parents plutôt que de les informer sur ce qu'ils doivent attendre de l'école. Seulement 12% voient un intérêt à rencontrer les parents pour s'instruire sur le milieu familial des enfants. Il semble que la majorité d'entre eux se font une idée du milieu familial de l'enfant qu'ils ne veulent pas changer ou remettre en question; de même qu'ils se refusent à remettre en question leur compétence quant au rendement et à la compréhension des élèves.

On ressent cet isolement, cet hermétisme de l'enseignant face à l'école, face à la communauté et en dernier

ressort face aux enfants eux-mêmes quant à un véritable travail de compréhension des enfants pour favoriser leur apprentissage et leur motivation à l'école. Mais qu'en est-il réellement dans la perception qu'ils ont de leur classe, de leurs élèves et de leur rôle dans la classe?

2.2.2.4.4 Fonction d'enseignement et élèves: Les rapports avec les élèves et les priorités de l'enseignement:

Les professeurs accordent beaucoup d'importance à ce qui se passe dans leur classe. 72% pensent que la formation de la personnalité est aussi importante que la transmission des connaissances dans leur fonction; 23% accordent plus d'importance à la formation de la personnalité et ce sont surtout les hommes.

Dandurad et Johnson mentionnent qu'en réalité la majorité des enseignants ne se soucient pas de ce problème et qu'ils s'en remettent aux normes idéales imposées par la collectivité sans tenter de se définir eux-mêmes à ce sujet. Par contre, si l'on se réfère aux normes de travail ou aux attentes des parents, 50% des enseignants disent qu'ils doivent accorder priorité à la transmission des connaissances. Il y a donc écart entre les vues idéales des enseignants et ce qu'ils pensent qu'ils doivent faire pour répondre aux exigences normalisées (programme, locaux, manuels d'enseignement, normes d'enseignement...) de leur fonction.

En ce sens, si l'on regarde l'évaluation qu'ils font des possibilités de pouvoir véritablement former les personnalités comme ils l'entendent et de transmettre des connaissances, on constate que dans l'ensemble, il existe une atmosphère tendue et difficile entre les enseignants et les élèves à la fois au niveau de la formation des personnalités et de la transmission des connaissances.

2.2.4.4.1 Formation des personnalités:

Il est frappant de constater l'arbitraire des jugements portés sur les enfants par les enseignants quand on s'aperçoit que 30% des professeurs affirment que 10% et plus de leurs élèves mériteraient d'être placés dans une classe spéciale à cause de problèmes émotifs. On se rend compte ici des limites de la formation reçue antérieurement pour comprendre véritablement les enfants et les aider à s'intégrer dans le groupe. Qui plus est, ce sont les moins expérimentés (donc formation récente) qui ont le plus de difficulté à affronter certains troubles mineurs de conduite et de comportement. On pense tout de suite recourir aux spécialistes des classes spéciales devant le peu d'information et de formation qu'on a reçu dans les écoles normales ou dans les universités sur ce sujet.

On peut se rendre compte ici de l'impact de la formation que reçoivent les enseignants à l'élémentaire régulier par la tendance à augmenter les classe spéciales (déficience mentale légère, troubles de la conduite et du comportement), ceci comme résultante d'une formation insuffisante des enseignants face aux problèmes d'inadaptation. On connaît l'impact discriminatoire qui s'exerce en milieux défavorisés à ce sujet devant le nombre croissant et exagéré de classes spéciales dans ces milieux. Ainsi, il ne devient pas surprenant que 11% des enseignants soutiennent que ces enfants devraient être placés dans une classe spéciale. On peut se représenter le type de communication et les attitudes qui peuvent se développer face à ces enfants surtout si l'enseignant a l'impression qu'on les lui impose et que cela alourdit sa tâche...

Dans l'optique des milieux défavorisés, on s'aperçoit que ce sont plus les hommes que les femmes qui se plaignent des comportements et des attitudes des élèves. Ce sont eux les titulaires des classes terminales du deuxième cycle de l'élé-

mentaire et l'on sait qu'un certain nombre de ces élèves à cet âge ne mâchent pas leurs mots pour exprimer les frustrations antérieures et actuelles vécues à l'école.

2.2.4.4.2 Transmission de connaissances:

Près de 88% des enseignants prétendent que les enfants ne donnent pas leur plein rendement scolaire. Ils en attribuent les causes au manque de fermeté des parents (70%), au climat familial néfaste (65%), à l'écoute trop prolongée de la télévision (55%) au trop grand nombre d'élèves dans leur classe (42%), aux changements trop rapides en éducation (25%). Seulement 8% parlent d'une préparation inadéquate de beaucoup de professeurs, et ce sont surtout les religieuses qui le mentionnent.

Ce sont les gens les plus expérimentés qui mentionnent surtout la T.V. et les changements trop rapides en éducation alors que les plus qualifiés parlent davantage de formation inadéquate des enseignants. Il est à noter que lorsque l'expérience diminue, on choisit de préférence le climat familial néfaste et le trop grand nombre d'élèves dans la classe.

On se rend compte que les difficultés vécues dans la classe avec les élèves, inattention habituelle (39%), difficulté d'apprentissage (39%), absence de goût pour le travail scolaire (21%), indiscipline (15%), travaux non accomplis (13%), sont reportés sur l'enfant ou sur les parents. L'enseignant à l'élémentaire a très peu d'instruments de par la formation reçue pour remettre en question son propre fonctionnement et celui de l'école face aux enfants. Mais est-il conscient des conditions matérielles et culturelles des enfants désavantagés face à l'école et à ses exigences?

2.2.4.4.3 L'enseignant et l'élève de milieux défavorisés.

Les professeurs affirment que l'inattention en classe et le manque de goût pour le travail scolaire augmentent avec le 2e cycle de l'élémentaire. La tension devient plus élevée vers la 6e-7e année surtout dans les classes de garçons ou l'on retrouve plus d'instituteurs. 50% de ceux-ci disent que les causes de leurs difficultés proviennent du fait que leurs élèves appartiennent à des milieux familiaux défavorisés. Proportionnellement, il y a plus de professeurs masculins qui sont conscients des problèmes sociaux et culturels des élèves, qui les vivent de plus près en raison de l'enseignement de ces enseignants masculins aux plus âgés des garçons. Mais ils ne sont pas pour autant plus compréhensifs des problèmes de ces enfants puisque ce sont eux qui les qualifient de plus aptes aux classes spéciales (38% contre 28% pour les femmes et 35% pour les religieuses). Lorsque l'on parle de difficultés scolaires ce sont les hommes qui sont les plus insatisfaits; mais les religieuses et les institutrices sont très bien représentées lorsqu'on parle de mécontentement face aux élèves*.

Globalement 16% des professeurs sont conscients des difficultés matérielles de la majorité de leurs élèves. Ce sont les moins expérimentés, face aux plus expérimentés, qui plus conscients des difficultés matérielles des élèves et ce, quelle que soit leur scolarité.

On peut donc parler davantage d'une conscience de difficultés matérielles à partir du sexe (masculin) et de l'expérience (- de 3 ans). Cependant, il faut ajouter qu'au moment où l'enquête fut menée (1968-69), la variation en fonction de l'expérience pouvait être partiellement expliquée par le fait que les enseignants masculins possèdaient en général peu d'expérience.

---

* Voir le rapport global de Johnson et Dandurand, p. 14. 13 tableau 14.11.

CONCLUSION:

Au terme de cette brève analyse globale sur les enseignants à l'élémentaire, qu'il nous soit permis de rappeler l'un des bilans de Johnson et Dandurand à la fin de leur rapport-synthèse (p.22), considérations qu'il nous faudra garder en mémoire quelles que soient les stratégies que nous envisagerons pour améliorer la situation de l'enseignement en milieux défavorisés à partir des enseignants à l'élémentaire ou de la maternelle:

"En fait, les institutrices, et elles sont en majorité au primaire, n'ont pas d'intérêts aussi précis que leurs confrères sur le plan professionnel, et leur expérience les porte à définir leur tâche par rapport à ce qu'elle est et non pas par rapport à ce qu'elle devrait être. Nous pensons ici qu'au niveau élémentaire surtout, les institutrices, conformément sans doute aux traits classiques de la femme dans la société, voient moins que les instituteurs l'enseignement comme une tâche professionnelle. Il s'agirait moins pour elles de donner un service d'expert et de rechercher un statut social par la voie des diplômes et de promotions que d'agir de façon traditonnelle sans projet d'avenir"(1).

SUR L'ENSEIGNEMENT EN MILIEU RURAL:

Si nous avons exploré, à partir de la ville, avec autant de soins les données les plus pertinentes sur la plus imposante population d'enseignants (ville de Montréal), c'est que trois villes du Québec* représentent à elles seules, comme nous le disions 75% de la population enseignante et qu'il nous apparaît qu'en parlant de Montréal nous considérons le personnel en moyenne le plus qualifié de l'ensemble du Québec.

---

1. Dandurand et Johnson, Rapport-synthèse, op. cit;. p. 22

* Montréal, (51.3%), Québec, (16.6%), Trois-Rivières (7.9%).

Nous admettons que les problèmes de qualifications, d'information et de formation sont beaucoup plus difficiles et complexes pour les zones éloignées malgré l'existence des constituantes de l'UQ, le recrutement des spécialistes se faisant dans l'ensemble beaucoup plus facilement à Montréal.

Ceci dit, il est très clair que les problèmes des enseignants dans les milieux ruraux ou les régions éloignées du Québec peuvent être très différents de ceux des enseignants dans les milieux urbains, mais aussi cruciaux, de même que les méthodes d'approche des problèmes des enfants dans ces zones. Ils sont plus complexes à certains niveaux, ne serait-ce que par le problème des distances, de l'isolement culturel ou encore de la mentalité différente soit de certains milieux ruraux peu développés économiquement et culturellement, soit de certaines villes minières comme on en retrouve en Abitibi et sur la Côte Nord. Par contre, la problématique de la pauvreté ne change pas pour autant pour ces régions les objectifs institutionnels liés aux stratégies de changement*. Il n'y a que les modalités d'application qui varient en fonction d'une adaptation de l'école à la communauté et d'une utilisation maximum des ressources scolaires à partir de l'identité culturelle propre au milieu que l'on dessert et de ses ressources culturelles actuelles.

---

* Il est à remarquer que malgré les problèmes propres et particuliers aux milieux ruraux, il devient de plus en plus accepté que la distinction milieu rural traditionnel versus milieu urbain moderne est en voie de disparaître très rapidement pour faire place beaucoup plus à une question de situation d'ensemble du Québec en termes d'étape de développement industriel (pré-industriel, industriel, post-industriel) sous le rapport de la mentalité et du mode de vie des groupes sociaux, voir des études comme celles de Fortin, G., Tremblay, M.A., Les comportements économiques des familles salariées du Québec. Québec, PUL, 1964 ou encore "L'Urbanisation de la Société canadienne-française Recherches sociographiques. Québec, PUL, 1968, (Vol. IX, nos 1-2), 209p.

Mentionnons aussi que l'application de certaines stratégies de changement peut devenir moins complexe dans certaines régions éloignées en raison d'un personnel plus restreint, d'une plus grande communication dans l'école et de l'école avec la communauté, et enfin d'une bureaucratisation et d'une centralisation de l'enseignement beaucoup moins formalisée que celle que l'on retrouve dans des villes très développées comme Québec ou Montréal.

Nous sommes amenés à penser, à la lumière de ce que nous avons vu, qu'entreprendre un travail de transformation des attitudes et des capacités d'enseignement des enseignants en milieux défavorisés à la maternelle et à l'élémentaire devra être un travail de longue haleine qu'il deviendrait stérile d'entreprendre systématiquement, ce qui n'empêche en rien que des mesures globales de soutien puissent permettre une amélioration tangible de la situation comme nous le prposerons à la fin. Il nous faut penser travailler au niveau des attitudes et des comportements des enseignants entre eux, des enseignants avec la direction et les parents. Nos efforts doivent porter surtout sur l'atmopshère pédagogique que les enseignants entretiennent quotidiennement: fonction des représentations de l'éducation liées très étroitement à nos propres valeurs de classe et à l'image que l'on a de soi à partir de la mobilité acquise par la réussite scolaire de l'enseignant durant ses études (l'image du bon élève...). On favorise ainsi un modèle scolaire qui aliène l'enfant et provoque son agressivité vis-à-vis toute forme d'apprentissage scolaire proposée: matériel pédagogique, contenu pédagogique, relations pédagogiques, climat psycho-pédagogique et social au sein de la classe.

En regardant objectivement les faits, on se rend compte qu'une association d'enseignants comme celle de la CEQ a beaucoup de travail à parcourir avant de parvenir à fai-

re comprendre et accepter son message (1) à la masse des enseignants à l'élémentaire. Wener (2), reprenant les données de Dandurand et Johnson pour considérer les attitudes professionnelles des enseignants à l'élémentaire, aboutissait d'ailleurs après une longue analyse au fait que ce ne seraient pas ces enseignants de l'élémentaire qui prendraient les devants dans la réforme scolaire. Ceux-ci réagiraient plutôt aux différentes réformes proposées par l'autorité scolaire pour se protéger contre les inconvénients de ces changements. Par contre, la réaction des professeurs pourrait sans doute se produire de façon désorganisée en raison de l'indécision, du désintéressement partiel qui se manifestent en regard de leurs associations professionnelles. On a déjà vu plus haut comment le groupe féminin est peu enclin à participer dans les conditions actuelles et à s'engager véritablement dans l'école. On peut même parler d'hermétisme et de refermement sur soi et sur sa classe, isolement qui n'est pas toujours au bénéfice des enfants. Comment tenter alors de modifier une telle situation pour une partie de ce personnel, en considérant la mentalité, les attitudes de ces enseignants, et leurs capacités psycho-pédagogiques sans pour autant discriminer les enseignantes en raison des conditions historico-sociologiques dans lesquelles elles se sont retrouvées depuis la mise en application du Rapport Parent et des conditions socio-scolaires dans lesquelles elles se retrouvent présentement en termes de possibilités et avantages qu'elles ont à se recycler d'une façon ou d'une autre.

---

1. Voir par exemple la Manifeste présenté au XXIIe congrès de la CEQ: L'Ecole au service de la classe dominante, CEQ, juin 1972, 55p.

2. Wener, N., Attitudes professionnelles des Enseignants de Montréal. Communication faite à l'Estérel à l'Alliance des Professeurs de Montréal. 2 décembre 1967, 14p. extr. p. 14.

III- TRANSFORMATION DES ATTITUDES ET DES CAPACITES DES ENSEIGNANTS EN MILIEUX DEFAVORISES

Tenter de développer une compréhension lucide et empathique des milieux défavorisés n'est pas impossible avec certains groupes d'individus qui acceptent de se remettre en question et de s'ouvrir de façon congruente aux changements qui se présentent à eux. L'enseignant peut devenir progressivement conscient du rôle social qu'il remplit dans le processus d'apprentissage et de l'impact de ses attitudes et ses comportements sur le développement continu de l'enfant.

L'attitude représente une manière organisée et cohérente de penser, ressentir et réagir à l'égard des individus, des groupes, des problèmes sociaux ou, plus généralement, à l'égard de tout élément de l'environnement. Il y a donc trois dimensions fondamentales à l'attitude, à savoir, les dimensions cognitive, affective et comportementale. En ce sens, il nous semble pertinent de ne parler d'un véritable changement des attitudes que lorsque l'on considère à la fois les connaissances, les émotions et la façon d'agir des individus vis-à-vis une réalité donnée.

3.1 Composante cognitive:

On peut très bien avoir une attitude favorable ou défavorable tout en ayant fort peu de connaissances sur l'objet, que ces connaissances soient exactes ou non. En fait on se fait plutôt une image de la réalité à partir des faits les plus élémentaires et immédiats qui sont à notre portée. Cette image peut être simple ou complexe dans ses représentations. Ainsi on peut, devant les difficultés d'apprentissage que l'on rencontre avec des enfants de milieux défavorisés, affirmer que ces enfants sont bêtes, têtus, paresseux, mal élevés, dangereux,

sous-doués, vicieux... ou encore on peut dire la même chose des parents devant l'inaptitude à réussir avec ces enfants. De cette connaissance restreinte que l'on a de l'enfant et son milieu, on échafaude une suite de représentations qui justifient les réactions vis-à-vis ces enfants. Toutes les causes d'échec sont reportées sur les autres, très souvent en raison du manque de connaissance sur les façons d'apprendre, de se comporter, de réagir de ces enfants et des déterminants socio-psychologiques qui influent sur leurs comportements et les nôtres en tant qu'enseignant. De notre inadaptation aux circonstances, du manque de réceptivité à notre message, on fait d'autrui un inadapté ou un indifférent pour rationaliser la situation de faits que l'on vit.

Il devient donc primordial que l'enseignant connaisse les valeurs, les façons d'être de l'enfant dans son milieu familial et communautaire quotidien et qu'il apprenne aussi à se connaître en tant que membre appartenant à un groupe social déterminé; qu'il voie comment l'enfant est socialisé, à la maison, comment on lui apprend à communiquer et dans quelles conditions il communique; qu'il prenne conscience des continuités qu'il peut créer à partir d'une représentation abstraite de l'enfant et de son fonctionnement, qui n'a rien à voir avec l'enfant qu'il reçoit dans sa classe

Il faut que l'enseignant remettre en question des exigences qu'il considère comme fondamentales et qu'il impose souvent de façon rigide et tout à fait stérile. Que ce soit dans la façon de communiquer, de se tenir, de s'habiller, de réfléchir, d'aborder certains problèmes moraux, sexuels... etc, l'enseignant ignore très souvent le vécu de l'enfant à partir d'une image qu'il a de sa fonction d'enseignant et de l'enfant qu'il prétend éduquer pour son bien.

Mais prendre conscience d'une réalité, en discuter

rationnellement et intellectuellement ne sert à rien si l'individu ne la ressent pas au niveau affectif. Il n'y a aucune transformation véritable des attitudes qui puisse se faire si l'individu ne s'implique pas personnellement en tant qu'individu et membre d'un groupe, s'il ne sent rien qui bouge en lui-même au niveau de ce qu'il est lui-même face à l'éducation qu'il a reçue, face à sa façon de percevoir, d'être, d'entrer en relation avec les autres, face à ses véritables motivations dans l'enseignement... .

3.2 Composante émotive:

Un individu peut intellectuellement tout expliquer sur les milieux défavorisés en termes de causalité comme le font certains spécialistes (sociologues, psychologues, orthopédagogues...), par contre il se peut qu'il ne soit jamais capable de comprendre réellement ces gens, de les accepter, de communiquer, de s'engager authentiquement avec eux. La tête fonctionne, mais le coeur n'y est pas. La rationalisation des faits est très bien ordonnée; mais les véritables motivations, l'intensité de l'engagement personnel et collective, l'orientation de l'affectivité (émotions fondamentales favorables face aux enfants et au milieu) sont loin d'être aussi claires et pertinentes quant on constate les contractions que l'on fait vivre quotidiennement aux enfants et que l'on vit soi-même.

La cohérence des images de soi, la congruence, l'empathie, l'authentivité des relations, l'acceptation inconditionnelle du milieu et de soi, l'ouverture au changement sont des notions rogeriennes qui s'appliquent de façon remarquable à la situation. On constate de fait que des enseignants sont souvent loin de leurs discours, leurs discussions et leurs idéologies lorsqu'on les regarde agir avec les enfants.

Sous des apparences d'acceptation, de bonne volonté, de laisser-faire se cachent parfois du rejet, du défaitisme, du paternalisme ou de la pitié. On continue à conserver des émotions défavorables (on perçoit les enfants implicitement comme des sous-doués à qui il ne faut pas trop demander si on veut les garder à l'école...) tout en se servant de méthodes modernes d'enseignement, de méthodes ou façons de travailler qui sont populaires en éducation et redorent l'image de l'enseignant sans changer grand-chose à la réalité de l'enfant. L'enfant ne se sent toujours pas plus accepté à l'école que ses parents ne l'étaient et il n'acquiert pas davantage une identité personnelle et collective susceptible de lui permettre de développer une image positive de lui-même par l'école.

Trop peu d'enseignants sont véritablement conscients de leurs émotions; trop peu se connaissent véritablement pour pouvoir exercer de façon lucide et congruente une fonction d'éducateur en milieux défavorisés. Combien d'enfants laissés à eux mêmes sont déterminés à demeurer sous développés toute leur vie parce que les gens auxquels ils sont confiés ignorent (sans en être responsables trop souvent) ou veulent ignorer leurs déterminants personnels (biologique, psychologique, sociologique ou culturel) par peur de se remettre eux-mêmes en question dans le processus d'apprentissage. Que peut-on apprendre aux autres, si on ne se connaît pas soi-même ou si on se refuse à apprendre au contact des autres (les enfants, les enseignants, les parents...) en s'enfermant dans sa classe avec ses préjugés? Comment peut-on préparer à la vie en société, si on ne peut en tant qu'adulte reconnaître ses propres émotions et celles des autres?

Il devient prioritaire de demander à l'enseignant de se situer à la fois en tant que personne, que membre d'une société, que professionnel face à lui-même, face au travail qu'il exerce avec les enfants, les enseignants, les parents.

Ceci ne peut se faire que par la mise en situation directe et non par une transmission d'informations sur le sujet. Si l'on veut travailler sur les émotions des individus il faut qu'ils vivent des expériences, qu'ils apprennent en s'impliquant directement, individuellement ou dans un groupe, tout en ayant la possibilité d'évaluer, de canaliser leurs émotions dans le processus d'apprentissage. L'enseignant doit prendre conscience progressivement de ses limites personnelles et collectives face aux milieux défavorisés et choisir authentiquement son milieu de travail, les relations qu'il entretient et les initiatives qu'il entreprend.

Là encore, toute cette connaissance sur soi-même et les milieux défavorisés ne peut devenir que de belles intentions si l'enseignant n'apprend pas à mettre en acte ce qu'il sait et ce qu'il vit. Une véritable transformation des attitudes de base des enseignants ne se fera que lorsque l'enseignant deviendra un véritable agent de transformation et de développement sur lui-même dans sa classe, dans l'école et dans la communauté scolaire. Le changement d'attitude est diffusé concrètement dans le quotidien par des comportements manifestes adaptés et cohérents avec des façons de sentir et de penser.

3.3 La dimension comportementale:

Ce qu'il y a de trompeur dans les attitudes, c'est que les véritables sentiments et la véritable façon de penser des individus ne sont pas toujours congruents et cohérents avec leurs façons d'agir. Il y a souvent un écart entre ce que l'on dit, ce que l'on se promet de faire et ce que l'on fait véritablement.

Cela rend le travail en équipe extrêmement difficile

parce qu'il y a confusion et indécision dues souvent à de l'agressivité que l'on camoufle, à de véritables motivations que l'on refoule, à l'imprécision des attentes, à une confusion des rôles...

Telles personne se dira coopérative, démocratique, respectueuse des enfants; pourtant, elle sera la première à transmettre des pseudo-appréciations professionnelles de façon informelle sur les enfants, sur les parents, sans que ceux-ci aient la possibilité de s'exprimer sur ce que l'on dit d'eux. De plus, cela peut favoriser un climat de travail extrêmement tendu et hermétique, entre les enseignants eux-mêmes d'une part, la direction et les enseignants d'autre part, surtout quand de telles conversations sont entretenues sans qu'aucun mécanisme dans le travail d'équipe puisse permettre de canaliser cette énergie passive et destructrice.

Nous considérons donc qu'une transformation des attitudes de base doit demander aux individus de confronter ouvertement la cohérence de leurs pensées et leurs actes tout en respectant et ne brimant pas le développement des individus qui leur sont confiés et des adultes avec qui ils travaillent en équipe.

Cela ne peut se faire que si les individus qui s'engagent librement dans un tel processus peuvent disposer d'appuis, de moyens concrets et de support dans les initiatives pédagogiques, communautaires et les autres activités qu'ils entreprennent. Réaliser certains objectifs adaptés aux milieux tout en étant en mesure d'évaluer progressivement, individuellement et collectivement la valeur des efforts, des actions concrètes auprès des enfants peut permettre d'envisager de façon réaliste une reconsidération véritable de ses attitudes et de ses capacités dans et par les écoles publiques.

Nous insistons sur le terme école publique, car pour nous, il est évident que la réforme scolaire est loin d'avoir été réalisée dans les écoles publiques en raison à la fois d'une certaine mentalité liée à la conservation du pouvoir d'une part, et de l'insécurité qu'ont apportée les changements rapides des structures en éducation au Québec, d'autre part, beaucoup d'administrateurs, d'enseignants tout comme les parents ont été rapidement dépassés par les événements au point où, à chacun de ces niveaux, certains milieux parlent de faire marche arrière plutôt que d'affronter la réalité présente avec trop d'incertitude.

Il ne s'agit pas de s'accuser mutuellement, il s'agit d'accepter avant tout de s'engager dans un processus d'apprentissage où on peut se fixer des objectifs globaux, mais où on accepte qu'il faudra continuellement se remettre en question, qu'il faudra apprendre en désapprenant tout en ne perdant pas de vue que de plus en plus les êtres qui vivront le plus sainement dans une société en perpétuel changement seront ceux qui apprendront à être eux-mêmes, à s'actualiser tout en respectant les différences sociales, culturelles et psychologiques qui existent entre les individus et les groupes.

CONCLUSION:

Projets marginaux en milieux défavorisés:

Penser solutionner les problèmes de milieux défavorisés en encourageant certaines écoles parallèles ou certaines initiatives marginales nous semble être un excellent moyen d'éviter d'affronter le problème tel qu'il pose dans toute son ampleur et avec ses difficultés véritables. Il est indéniable qu'à court terme de telles écoles peuvent servir d'exemples pour les écoles publiques; mais à quoi cela sert-il de donner le bon exemple, si ceux qui le reçoivent n'ont pas

les moyens de composer avec la réalité scolaire de la même façon en raison de restrictions budgétaires, de personnel peu qualifié, de contingences administratives, culturelles... . Cela correspond, nous semble-t-il, à favoriser des îlôts culturels marginaux (*) à des prix souvent onéreux pour ce qu'ils peuvent apporter réellement comme transformation des attitudes de base des enseignants de l'école publique face à l'ensemble des milieux défavorisés. Nous préférons affronter directement la réalité des milieux défavorisés dans l'école publique tout en sélectionnant de façon rationnelle et progressive des ressources disponibles du milieu et tout en apportant les modifications nécessaires qui s'imposent pour permettre aux enseignants d'exercer pleinement des initiatives en reconnaissant les droits de l'enfant, des parents et de la communauté en termes d'identité individuelle, sociale et culturelle dans l'institution scolaire:

"A moins de changements étendus dans les méthodes du financement scolaire public, il semble probable que de telles écoles (les écoles privées, libres, parallèles) resteront des exemples relativement isolés, en mesure de prendre en charge un petit nombre d'enfants alors que le système public s'occupera toujours de la majorité d'entre eux. On peut dire que créer et soutenir de telles écoles détourne l'attention du problème essentiel de la réforme du système scolaire public; se concentrer sur l'éducation préscolaire et les institutions indépendantes, c'est éviter la difficulté majeure des réformes institutionnelles. Une telle approche peut même augmenter les difficultés de réforme du système scolaire public

(*) Favoriser des défavorisés aux dépends des autres défavorisés; cela ne vaut guère mieux qu'une école privée sélective pour gens aisés; à moins que toutes les écoles publiques deviennent des écoles privées ayant toutes les mêmes ressources et les mêmes droits démocratiquement..., c'est-à-dire, qu'on accorde plus de ressources quantitativement et qualitativement aux plus défavorisés pour permettre une certaine équité.

car l'opposition, le ressentiment des enseignants déjà en place et des autorités scolaires pointent à l'égard des nouvelles institutions. D'un autre côté, ces nouvelles institutions peuvent agir comme moteurs du système scolaire plus portées que des écoles prudentes, à expérimenter de nouvelles idées et méthodes d'organisation et à démontrer leurs possibilités".(1)

Nous pensons qu'en envisageant certaines stratégies de changement à l'aide de mécanismes susceptibles de motiver les agents scolaires publics, de modifier certaines contraintes administratives, on peut favoriser davantage une transformation réaliste de l'institution scolaire tout en permettant aux agents de changement bien formés et soutenus de diffuser leur formation et d'avoir un impact beaucoup plus grand en termes d'amélioration de la condition psycho et socio-scolaire des enfants dans les écoles de milieux défavorisés.

Les principaux services professionnels et les administrateurs régionaux:

Nous avions comme principal sujet de travail à considérer le problème de la formation des enseignants en milieux défavorisés, mais qi'il nous soit permis avant de faire quelques recommandations sur une méthode d'intervention possible, de rappeler que la stratégie principale que nous proposons ne saurait avoir l'impact voulu si les responsables régionaux et surtout les principaux ne sont pas impliqués directement dans un tel processus de transformation des attitudes de base des enseignants et du développement de leurs capacités en fonction des besoins des milieux.

* C'est nous qui soulignons

(1) Little, A., Smith, G., op.cit.(OCDE), p. 117. Voir entre autre l'analyse de l'impact véritable des écoles libres et indépendantes: p. 115-121.

Nous avons vu que les enseignants à l'élémentaire à Montréal ont tendance en majorité à demander que le principal donne autant d'importance à sa fonction d'animateur pédagogique qu'à celle d'administrateur. Nous considérons qu'il faudra en priorité qu'on pense à la formation intensive de ces cadres en ce sens et qu'on aborde de la même façon leurs attitudes vis-à-vis les enseignants, les parents, la communauté et les cadres administratifs.

Il apparaît assez clairement que les principaux ont tendance à réclamer davantage de pouvoir, mais en même temps, la majorité d'entre eux sont peu enclins à jouer leur rôle d'animateur. La comité des parents devient le plus souvent avec ces principaux un comité de confirmation de leurs politiques plutôt qu'un comité de représentants des parents du milieu. Ceux-ci sont souvent triés sur le volet à partir des propres critères du principal, de sorte qu'on se retrouve souvent en milieux défavorisés avec des comités de parents qui partagent beaucoup plus les valeurs véhiculées par l'école plutôt que d'être véritablement représentatifs des attentes et des problèmes de la communauté face à l'école. Il n'y a pas tellement de grands changements possibles avec telle façon de procéder.

Il est vrai que les principaux sont souvent placés dans des conflits de rôle qui les portent davantage à se ranger du côté de l'administration et de l'autorité plutôt que de faire confiance au personnel ou d'encourager des initiatives susceptibles de remettre en question devant l'administration supérieure leur propre compétence comme responsable devant appliquer des normes parfois rigides et peu adaptées à une fonction d'animation de l'école dans la communauté. (1)

(1) Voir à cet effet les doléances des directions d'école en ce qui concerne leur tâche. Nous nous servons principalement des données les plus récentes de ce rapport pour appuyer nos dires: CECM, Les besoins de perfectionnement du personnel professionnel et d'encadrement de la CECM. Rapport-synthèse, mai 1974, p. 7-9.

L'administration centrale doit donc elle-même favoriser une plus grande décentralisation du pouvoir de décision au niveau de l'utilisation des budgets, des locaux, des horaires... tout en accordant directement du support matériel et psychologique supplémentaire aux principaux qui travaillent dans ces zones. Il y a nécessité d'une décentralisation des pouvoirs propre à permettre aux principaux d'entreprendre avec les milieux concernés des initiatives susceptibles de rendre réellement les écoles à leurs communautés tout en assurant une administration saine des investissements. Cela ne peut se faire que si l'on augmente de façon tangible les mesures de soutien dans les écoles sans que ces mêmes mesures soient unilatéralement déterminées par une administration centrale qui limite souvent sans s'en rendre compte tous les projets réellement novateurs et adaptés à des communautés bien déterminées. Par contre, il faudra que cette même administration centrale puisse avoir assez de pouvoir pour remercier, déplacer ou envoyer à la retraite certains principaux qui demeurent depuis de nombreuses années dans certaines écoles au point d'en faire leur propriété privée. Il est évident qu'il y a peu de chose à faire avec ces individus si l'on veut parler d'une rentabilité sociale et économique des investissements à court et moyen termes et de changements dans les milieux défavorisés.

Il faudra donc inciter davantage les principaux à participer à des stages intensifs de formation pratique et théorique en compagnie de leur personnel; il y aurait avantage à favoriser ce même type de communication pratique et théorique entre les directions d'école, les directeurs de région et cela sous l'égide d'un personnel de formation qui ne fait pas partie de la commission scolaire elle-même pour éviter les conflits de rôle.

Le programme de formation que nous proposons et qui porte sur un changement des attitudes et des capacités des enseignants,

présente un grand nombre d'activités facilement adaptables aux participants de sorte que les directions d'écoles, les professionnels cadres tout comme les directeurs de commissions scolaires et leurs adjoints pourraient facilement participer ensemble à un certain nombre d'ateliers. Cependant, nous insistons sur le fait que le principal doit travailler en priorité avec son équipe dans l'école et c'est pourquoi nous considérons que si une école est sélectionnée parmi les premiers centres expérimentaux, il devra partager l'ensemble des activités de son équipe scolaire, sans quoi l'entreprise ne servira pas à grand-chose et le travail de l'équipe du personnel enseignant deviendra rapidement incompris et inutile.

Beaucoup de principaux se plaignent d'un manque de clarté de leur rôle, d'un manque de pouvoir de décision, de latitude ou encore d'une dispersion d'énergie en de trop nombreuses tâches. On réclame davantage de temps et d'énergie pour s'occuper d'animation et de "supervision" de la pédagogie. Il ne nous semblerait pas illusoire d'entrevoir dans certaines situations une direction bicéphale de l'école où les fonctions d'animation auraient priorité sur les fonctions administratives. Cette fonction d'animation pouvant même être fonction d'un recrutement de certaines personnes réellement représentatives des gens du milieu (personnes ressources demeurant quotidiennement et oeuvrant dans la communauté).

Que l'on se plaigne du style de communication, du style d'exercice de l'autorité, de l'éloignement par rapport à son directeur immédiat, de manque de confiance, d'autoritarisme ou de perfectionnisme pointilleux entre les différents niveaux de pouvoir, cela démontre fondementalement un besoin d'être compris, de pouvoir communiquer authentiquement, et fait entrevoir la nécessité d'autres dormes de rapport d'autorité et de décisions que ceux du bureaucratisme, si l'on

veut permettre un véritable engagement des individus et encourager une véritable transformation de l'équipe scolaire susceptible de donner à l'école tout l'impact qui lui revoint dans une société moderne.

IV- STRATEGIES DE CHANGEMENTS: Programmes de formation pratique sur les attitudes et les capacités des enseignants en milieux défavorisés.

Nous dégagerons en premier lieu les objectifs généraux liés à la mise en application d'un tel programme sur le changement des attitudes et l'utilisation maximum des capacités des enseignants, puis nous tracerons une esquisse du programme cadre avec ses objectifs particuliers. Nous verrons par la suite certaines conditions de l'implantation d'un tel programme et les mesures globales parallèles à court et moyen termes qui doivent être mises en marche, si l'on veut promouvoir le changement des fonctions actuelles de l'institution scolaire à partir des maîtres en milieux défavorisés. En conclusion, nous tenterons de relier notre problématique du début au cheminement que nous avons poursuivi au niveau des attitudes des maîtres pour aboutir à une remise en question de l'utilisation que l'on fait actuellement de l'institution scolaire, si l'on veut permettre à l'enfant de milieu défavorisé de s'actualiser pleinement tout en acquérant une véritable autonomie fonction d'une identité psycho et socio-culturelle cohérente, que l'institution scolaire se doit de respecter et de soutenir.

4.1 Objectifs généraux d'un programme câdre:

4.1.1 Favoriser un changement des attitudes des enseignants et un développement maximal de leurs capacités en fonction des besoins communautaires, cela en considérant les aspects d'ordre cognitive, affectif et comportemental liés au travail d'enseignant en milieux défavorisés.

Niveau cognitive: Permettre à l'enseignant de connaître la réalité sociale, culturelle, familiale et psychique de l'enfant et la sienne dans son vécu quetidien par une réflexion critique axée sur son travail et sa fonction d'enseignant.

Niveau affectif: Lui permettre de vivre des expériences quotidiennes individuelles et collectives; de les évaluer progressivement pour qu'il puisse mieux se connaître lui-même et qu'il identifie ses véritables sentiments et ses capacités vis-à-vis ces enfants, ses véritables attentes dans son travail quotidien vis-à-vis de ceux avec qui il travaille.

Niveau comportementale: Lui permettre d'entreprendre des initiatives susceptibles de favoriser de nouvelles méthodes d'interventions psychopédagogiques et socio-pédagogiques pour permettre à l'enfant de se développer sur tous les plans dans ses activités scolaires tout en acquêtant un degré d'autonomie fcontion d'une identité psycho et socio-culturelle congruente.

4.1.2 Stimuler la promotion d'équipe de leaders, d'agents de changements, d'animateurs susceptibles de diffuser leur apprentissage par irradiation de leurs expérimentations.

4.1.3 Apprendre à l'enseignant à travailler avec les parents, la communauté et les enseignants de son école.

4.1.4 Permettre à l'enseignant de prendre conscience des prérequis et des confrontations (réussites-échecs) de l'apprentissage à partir de sa propre expérience de travail avec lui-même et avec les autres.

4.1.5 Donner à l'enseignant les instruments les plus pertinents pour qu'il puisse développer de façon optimale les ressources du milieu scolaire pour l'actualisation complète de l'enfant et de lui-même.

4.1.6 Permettre une communication authentique entre les différents niveaux d'autorité à l'intérieur et à l'extérieur de l'école.

4.1.7 Développer une mentalité propre à l'ouverture au changement et la remise en question de son rôle par un travail en groupe et une communication continue entre les participants.

4.1.8 Présenter un programme assez souple et polyvalent pour rencontrer différents niveaux de formation (pré-scolaire, élémentaire 1er cycle, 2e cycle, secondaire, les directions, parents...) et différents styles de besoins et d'intérêts des participants.

4.1.9 Favoriser en priorité un travail d'élaboration et d'action concertée des enseignants sur des problèmes scolaires concrets que rencontrent les participants dans leurs travail quotidien afin de réduire l'isolement et l'hermétisme des enseignants dans l'école.

4.2 Esquisse d'un programme cadre: objectifs particuliers.

4.2.1 Favoriser la variété des approches de l'enfant et de son milieu à partir d'une connaissance progressive du processus d'apprentissage social complet de l'enfant dans son milieu culturel immédiat.

4.2.2 Doter l'enseignant d'instruments adaptés pour lui permettre de diagnostiquer certains problèmes moteurs, affectifs et intellectuels, d'y remédier et d'évaluer le progrès de l'enfant.

4.2.3 Permettre à l'enseignant d'expérimenter des techniques pédagogiques adaptées aux enfants.

4.2.4 Mettre en marche des projets d'équipe avec échange et support de spécialistes pour les expérimentations.

4.2.5. Travailler sur les principales difficultés dans la classe (langage parlé, écrit, inattention, discipline...) et dans l'école (relations enseignants - parents - direction communauté---).

4.2.6. Apprendre à l'enseignant à se fixer des objectifs psycho-pédagogiques et à déterminer les moyens pour les réaliser et les évaluer.

4.2.7. Orienter la formation sur des thèmes prioritaires (l'enfant et son milieu, les problèmes du langage, la socio-psychologie et la psychologie de l'enfant, l'animation pédagogique et communautaire) pour engager concrètement l'enseignant à rechercher des solutions pratiques aux problèmes réels et immédiats de la communauté spécifique et de son système scolaire local plutôt que présentation de certaines théories universitaires inappropriées aux problèmes du milieu ou justificatrices d'un constat d'échec ou du statut qui devant l'innefficacité de mesures spécialisées discriminatoires auparavant entreprises.

4.2.8 Permettre à chacun d'utiliser au maximum ses capacités au niveau d'intervention qui lui est propre tout en étant conscient de l'impact des autres niveaux d'intervention.

4.2.9 Rechercher de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage pour les plus lents ou les moins motivés à apprendre.

4.2.10 Connaître et expérimenter de manière intense des relations humaines propres à permettre une intégration plus pertinente de connaissances intellectuelles, affectives et culturelles sur les apprentissages de l'enfant.

4.2.11 Intégrer des connaissances récentes des différentes disciplines des sciences humaines (sociologie, psychologie, anthropologie) dans le domaine, avec support de spécialistes pour expérimenter sur place avec les enseignants.

4.2.12 Amener l'enseignant à entrer fréquemment en contact avec les parents de l'enfant et à évaluer l'impact d'une telle méthode d'approche sur son enseignement quotidien.

4.2.13 Permettre à l'enseignant de découvrir par des contacts continus avec la famille les valeurs positives du milieu culturel de l'enfant afin d'assurer un climat scolaire propre à un développement psychologique continu de l'enfant et susceptible d'assurer une identité et une image positive de soi dans l'apprentissage et un degré d'autonomie suffisant chez les enfants.

4.2.14 Eliminer les éléments discriminatoires et arbitraires utilisés par l'enseignant dans le milieu scolaire et qui briment le développement normal de l'enfant.

4.2.15 Encourager la création de méthodes pédagogiques et d'un matériel pédagogique réellement adaptés à la psychologie de l'enfant.

4.3 Contenu et modalités du programme.

4.3.1 Structure du programme:

Le programme comprend quatre thèmes:

1). L'enfant et son milieu familial, social culturel et scolaire;

2). Langage parlé et écrit en milieux scolaires défavorisés;

3). Socio-psychologie, psycho-sociologie et psychologie scolaire de l'apprentissage de l'enfant en milieux défavorisés;

4). Croissance personnelle, travail de groupe, stratégies de changement, animation pédagogique et communautaire en milieux défavorisés.

A chacun de ces quatre thèmes sont greffés 3 ateliers de travail pratique de groupe reliés aux problèmes quotidiens qu'affrontent les enseignants autour de ces thèmes.

4..1.1 Ateliers sur le thème "enfant-milieu".

1. Contact avec le milieu familial et communautaire de l'enfant;
2. Difficultés scolaires de l'enfant (comportements), difficultés de l'enseignant et méthodes d'intervention dans la classe, l'école la famille et la communauté;
3. Recherche de méthodes et d'un matériel adaptés au vécu de l'enfant et à sa façon d'apprendre.

4.3.1.2 Ateliers sur le thème "langue écrite, langue parlée".

1. Les différents modes de communication et d'expression culturelles (socio-linguistique et psycho-linguistique);
2. Troubles d'apprentissage de la langue parlée: méthodes d'interventions;
3. Troubles d'apprentissage de la langue écrite: méthodes d'interventions.

4.3.1.3 Ateliers sur le thème

"Socio-psychologie, psycho-sociologie et psychologie scolaire de l'apprentissage de l'enfant en milieux défavorisés".

1. Image de soi, expression, créativité et apprentissage de l'enfant en milieux défavorisés;
2. Diagnostic, objectifs, contenu et méthode d'évaluation de l'apprentissage de l'enfant en milieux défavorisés;

3. Méthodes d'observation et exercices d'apprentissage psycho-moteur chez l'enfant de milieux défavorisés.

4.3.1.4 Ateliers sur le thème

"Croissance personnelle, travail de groupe, stratégies de changement, animation pédagogique et communautaire".

1. Connaissance de soi, expression de soi et travail de groupe en milieux défavorisés;
2. Groupes de travail, école et communauté: fonctionnement et dynamique des groupes de travail;
3. Animation d'un groupe, stratégies de changement: classe et communauté.

Chacun des quatre thèmes principaux sera présenté par un spécialiste sous forme de session intensive ou pendant un semestre à raison de trois heures/semaine.

Cahcun des ateliers sera animé par une personne qualifiée dans le domaine et supporté par une équipe de personnes ressources du milieu.

Schéma du programme-cadre:

Thèmes (4 cours de base)	Ateliers (4 X 3 = 12)
FORMATION THEORIQUE	FORMATION PRATIQUE: EXPERIMENTATION
1- L'enfant et son milieu familial...	1) Contact avec le milieu familial et communautaire de l'enfant
	2) Difficultés scolaires de l'enfant et méthodes d'enseignement
	3) Recherche de méthodes d'enseignement adaptées à l'enfant

2- Langue écrite-langue parlée	1) Différents modes de communication et d'expression 2) Troubles réels d'apprentissage de la langue parlée: méthodes d'intervention 3) Troubles d'apprentissage langue écrite: méthodes d'intervention
3- Socio-psychologie... psychologie scolaire de l'apprentissage de l'enfant en milieu défavorisé.	1) Image de soi, expression créative et apprentissage 2) Diagnostic, objectifs... et méthodes d'évaluation de l'apprentissage et du développement 3) Méthodes d'observation et exercices d'apprentissage connexes
4- Croissance personnelle, travail de groupe... animation pédagogique et communautaire	1) Connaissance de soi, expression de soi et travail de groupe 2) Fonctionnement et dynamique de groupes de travail 3) Animation d'un groupe et stratégies de changement

4.3.2 Modalité du programme:

4.3.2.1. Le programme offre énormément de souplesse tant au niveau de l'ordre de présentation des thèmes qu'au niveau du contenu des ateliers afin de répondre le plus adéquatement possible aux besoins des groupes de participants et aux problèmes les plus urgents à aborder dans une communauté scolaire donnée. On peut même entrevoir l'accessibilité de certains ateliers sur le langage ou sur l'animation à certains groupes de parents (ex. niveau pré-maternelle, maternelle, élémentaire 1er cycle:) au personnel non-enseignant, aux mères à la maison, aux mères itinérantes.

4.3.2.2 On peut commencer à partir de n'importe quel thème, quoique pour notre part le cours "enfant-milieu" nous semblerait extrêmement utile pour commencer avec des enseignants qui ont peu de notions dans le domaine.

4.3.2.3. De plus, on peut facilement aborder les problèmes propres à des niveaux d'enseignement (pré-maternelle, maternelle, élémentaire 1er cycle...) différents dans les ateliers tout en respectant les items de base de chacun des ateliers.

4.3.2.4. Il y a avantage à la fois au niveau administratif et au niveau de la solidité de la formation du personnel à ce que l'on joigne au moins un atelier à un thème lorsqu'on le choisit, c'est-à-dire que l'on prenne le thème et les ateliers dans une période continue de formation pour joindre la théorie, la pratique et l'expérimentation de façon cohérente.

4.3.3 Aperçu (1) succint des contenus thèmes-cours:

4.3.3.1 L'enfant et son milieu familial.

- les milieus ruraux, migration, villes modernes et problèmes culturels;
- l'école, l'éducation moderne et les problèmes d'adaptation culturelle;
- sous-culture de dépendance, contexte socio-familial et communautaire;
- l'enfant de milieux défavorisés, sa vie familial quotidienne, ses aspirations et l'école;
- ouvrier, pauvreté, misèreux et scolarisation;
- éducation familiale, enseignement et reproduction des classes sociales par l'école;

---

(1) Nous n'avons pas l'intention d'élaborer ici complètement le contenu (nous pourrions le faire facilement ultérieurement si le besoin en était manifesté), mais nous tenons à vous donner une vue d'ensemble de ce que cela peut représenter. Quant aux ateliers et à leurs items principaux, ils dépendent énormément des groupes de travail impliqués et des problèmes de la communauté considérée.

- stabilité et instabilité familiales;
- technologie, accessibilité à l'éducation, recyclage et interventions gouvernementales;
- intégration des pseudo-déficients sur le marché du travail et problèmes d'inadaptation (comportement, délinquance...);
- réactions du milieu à la pauvreté: intervention extérieure et initiatives issues du milieu;
- la communauté, l'école, l'enfant et ses contradictions vécus;
- le choc du futur et l'avenir de l'école en milieux défavorisés devant les changements sociaux actuels;
- l'enseignant et sa fonction en milieux défavorisés.

4.3.3.2 Psychologie scolaire et apprentissage de l'enfant de milieux défavorisé.

- notion d'inné et d'acquis dans l'apprentissage et le développement de l'enfant;
- continuité-discontinuité psychologique dans l'apprentissage et motivation scolaire;
- développement de l'image positive de soi et réussite scolaire;
- façons d'apprendre de l'enfant défavorisé: force et faiblesse;
- impact des stimulations familiales sur le développement moteur, intellectuel... de l'enfant défavorisé;
- perception des formes, du temps, de l'espace chez l'enfant;
- formes d'apprentissage scolaire et inadaptation de l'enfant défavorisé et de l'école;
- instruments et techniques d'évaluation scolaire des enfants et leur signification en milieux défavorisés - Evaluation du travail scolaire du professeur dans sa classe;
- mère, institutrice,et développement de l'enfant;
- créativité, expression de soi, spontanéité psychoculturelle de l'enfant dans l'apprentissage;
- diagnostics de troubles d'apprentissage et rééducation nécessaire;

- enseignant et exigences scolaires comme sources de discrimination dans l'apprentissage.

4.3.3.3 Langue parlée, langue écrite:

- code linguistique et valeur de classe;
- processus d'apprentissage de la langue parlée et écrite en milieux socio-culturels défavorisés;
- différenciation de la nature des troubles d'apprentissage de la langue parlée et écrite en milieux défavorisés comparativement à d'autres milieux socio-culturels;
- conséquences psycho-pédagogiques et socio-économiques de ces déficiences chez ces enfants;
- étude des moyens de dépistage des véritables troubles de la parole et du langage écrit;
- élaboration de principes pour l'application de techniques pédagogiques correctives (programmes compensateurs) en tenant compte du milieu familial et culturel.

4.3.3.4 Animation pédagogique, participation communautaire.

- déterminants personnels et sociaux des enseignants et formes d'intervention scolaire;
- communauté et institution scolaire;
- différentes formes d'école communautaire avec présentation d'expériences;
- étude des causes d'échecs et de réussite de certaines écoles communautaires;
- innovation et idéologies du changement appliquées aux milieux scolaires défavorisés;
- connaissance des organismes communautaires dans l'environnement scolaire;
- participation sociale et travail communautaire de l'enseignant;
- impact de l'école sur la communauté et de la communauté sur l'école;
- pourquoi et comment apprendre à travailler avec les parents et la communauté;

- nouvelles formes d'organisation communautaire dans les sociétés modernes;
- adultes, recyclage et école;
- école comme ressource communautaire.

4.4 Méthode d'implantation et d'application à l'échelle du Québec.

4.4.1 La mise en application d'un tel programme d'intervention auprès des maîtres devrait comprendre trois étapes:

1) Préparation et mise en marche
2) Période d'application proprement dite
3) Retour sur la formation à différentes étapes de la formation et à la fin du projet

4.4.1.1 La préparation en milieu scolaire

1) Etablir une carte de la pauvreté pour les différentes régions du Québec fonction de facteurs socio-économiques et culturels et à partir des enfants en âge d'être scolarisés;
2) Choisir des zones de concentration dans les différentes régions où l'on pourrait le mieux regrouper les effectifs enseignants et scolaires et où on pourrait utilisé une école comme foyer d'animation et de diffusion;
3) Analyse des zones de concentration à partir de certaines caractéristiques sélectives des principaux, des enseignants et du niveau scolaire des enfants;
4) Triage sur le volet.

- Sélection d'une zone de concentration pour établir le premier centre de formation et d'application de travail en milieux défavorisés dans une région qui permattrait de regrouper facilement 5 ou 6 écoles, l'une d'elles servant de pivot de regroupement des enseignants.

- Pour chacune des 5 ou 6 écoles, choix d'une personne de chacun des niveaux d'enseignement de cette école et du principal à partir de certaines conditions préalables (scolarité, expérience, leadership...) et en fonction d'une délégation reconnue par les pairs de chacun des niveaux d'enseignement d'une école donnée.

- Constitution d'une équipe d'enseignants pour chacune des écoles incluant obligatoirement l'engagement personnel de la direction comme membre actif plus certains auxiliaires.

- Regroupement de ces équipes à des périodes planifiées pour un stage de formation pratique et théorique durant la semaine et durant la période intensive.

- Chacune de ces équipes diffuse les connaissances acquises et expérimentées tout en stimulant les enseignants de son niveau, par l'intermédiaire du membre de chaque équipe, pour qu'ils s'impliquent directement dans le processus de changement des méthodes d'approche psychologique et socio-pédagogique et avec l'aide et le support des spécialistes et personnes ressources sur place dans les différentes écoles sélectionnées.

- Des mesures de soutien sont établies dans ces écoles pour qu'on accueille de nouveaux enseignants tout en permettant à ceux qui ne peuvent suivre intégralement la formation d'entreprendre certaines initiatives, de les évaluer et de profiter des expériences de leurs confrères et du personnel ressource.

<u>La préparation en milieu universitaire et autre</u>:

1) - Analyse des différentes ressources universitaires et autres prêtes à travailler sur place avec les enseignants dans les zones de concentration choisies.

2) - Regroupement d'un noyau de spécialistes en milieux défavorisés (expérience de travail ou contact réel avec le milieu + scolarité obligatoire de maîtrise pour spécialistes autres que les animateurs) comprenant un orthophoniste, un sociologue scolaire, un psychologue scolaire, un orthopédagogue spécialisé en langue écrite et psychomotricité, un méthodologiste de l'enseignement, un animateur professionnel plus 3 stagiaires en formation de groupe ou ayant eu cette formation; ces derniers devant comprendre un animateur communautaire et deux animateurs pédagogiques. Ce noyau devrait être soutenu par un responsable animateur administratif connaissant à fond le problème, agent de liaison entre la hiérarchie scolaire administrative de la région et les principaux du centre d'expérimentation et d'application des écoles impliquées.

3) - Le ministère de l'Education devra faire reconnaître la formation par les universités, même si elle ne se donne pas dans un centre universitaire. La sélection de spécialistes universitaires qui accepteraient de sortir de l'université pour travailler quotidiennement en milieux défavorisés pourrait favoriser cette reconnaissance si l'on respecte les clauses de leur contrat.

4) - Il faudra de plus mettre le temps nécessaire pour informer et rencontrer les dirigeants des commissions scolaires choisies et pour qu'ils s'impliquent réellement et respectent l'orientation de la démarche. S'ils ne sont pas prêts à faire les concessions administratives qui s'imposent (pouvoir, autorité, budget, ratios...), il est préférable d'éviter d'impliquer une zone de concentration dans de telles conditions.

5) - Des contacts avec les représentants syndicaux s'avèrent absolument nécessaires pour considérer la structure, l'orientation et les équivalences du programme de formation et

assurer une mobilisation réelle des enseignants sur ce problème.

4.4.1.2 La formation:

1) - Elle devra se donner dans le milieu scolaire.

2) - Avant de mettre en marche la formation, les équipes seront informées, consultées pour adapter de façon appropriée les contenus aux problèmes vécus. De plus, de la documentation sur la planification, le contenu du travail... sera distribuée pour permettre aux enseignants de mieux se situer et comprendre les objectifs précis de la formation.

3) - Le noyau de spécialistes de la formation travaillera dans les écoles avec les équipes d'enseignants pour la mise en marche de projets et l'évaluation progressive du travail.

4) - L'ecole pivot comprendra les locaux nécessaires à la formation et le matériel pédagogique et audio-visuel nécessaire pour l'expérimentation en petits groupes.

5) - Certains cours et ateliers pourront avoir lieu hebdomadairement, d'autres de façon intensive durant les journées pédagogiques au printemps ou au début des vacances d'été.

6) - La formation peut être donnée seulement pour un niveau (ex. pré-maternelle, maternelle...) dans une phase expérimentale.

7) - Il y a une évaluation qui se fait au niveau de chacun des cours et des ateliers pour se réajuster continuellement aux problèmes des enfants et du milieu scolaire.

4.4.1.3 Retour sur la formation:

1) - Il faudra évaluer l'impact progressif de la formation des enseignants sur leur travail à partir des participants eux-mêmes, (*) mais aussi d'instruments objectifs pour en analyser qualitativement et quantitativement l'impact sur les enfants le milieu familial et communautaire.

2) - Les expériences américaines (1) sont concluantes quant à l'innefficacité des experts à démontrer quoi que ce soit de réellement valable lorsqu'il ne sont pas impliqués dès le départ dans le projet et lorsque cela ne prend pas la forme d'une recherche-découverte de faits fonction de certains objectifs globaux où l'on ajuste continuellement le modèle d'application à partir des échecs et des réussites. L'évaluation devient un apprentissage à la fois pour les évaluateurs et les évalués; l'évaluation a donc comme fonction première de permettre aux intéressés de prendre conscience de leurs ressources et d'améliorer progressivement la validité de leur travail. Elle n'a rien à voir avec différentes formes d'évaluation- étiquetage qui ont pour but de trouver les meilleurs et d'éliminer les autres à partir de critères de rentabilité ou d'un modèle théorique du bien ou du mal dans l'enseignement qui ne se préoccupe pas du vécu des personnes impliquées. Ainsi, il n'est pas impossible d'envisager une forme d'auto-évaluation des participants d'une école, liée à un modèle d'évaluation par des personnes de l'extérieur et qui tiendrait compte de ce vécu de l'apprentissage des participants, tout en permettant une comparaison entre les différentes étapes de la démarche

---

(1) Voir Smith et Little, O.C.D.E., op.cit., p. 123-132

(*) La formation elles-même permet aux enseignants de se doter d'instruments susceptibles de leur permettre d'évaluer leur propre travail dans leur classe avec les enfants; mais aussi d'évaluer une certaine progression du groupe et de considérer un réajustement des objectifs et méthodes de travail jugées inefficaces pour répondre aux besoins de la communauté (Voir Niveau des ateliers en psychologie scolaire et apprentissage de même qu'au niveau de l'un des ateliers d'animation).

entreprise. De plus, il s'avère nécessaire de trouver d'autres instruments d'évaluation que le testing psychométrique habituel (français, math...) pour évaluer réellement les effets généraux d'une telle démarche. Lorsque l'on prend l'optique des recherches théoriques ou non impliquantes des chercheurs, on aboutit souvent à des culs-de-sac en raison de l'incompréhension entre chercheurs et participants au niveau des objectifs et du vécu des expériences difficilement mesurables avec des instruments traditionnels.

Il y a donc nécessité de trouver de nouvelles façons d'évaluer à la fois l'effet quantitatif mais aussi qualitatif d'une telle formation: ex. ne pas s'occuper seulement des rendements scolaires, mais observer les enfants dans les corridors, en récréation, dans la rue, avec les parents; suivre les maîtres dans le développement de leurs attitudes personnelles et pédagogiques depuis le point de départ du projet; observer les changements de mentalité qui s'opèrent chez les parents, les enseignants, les enfants face à l'institution scolaire...

Il y a donc nécessité que l'évaluation en terme de recherche active des évaluateurs à l'extérieur du projet soit incluse comme partie intégrante du programme de formation à la condition que le ou les chercheurs participent dès la mise en marche du projet expérimental de formation et suivent de près les différentes étapes de l'application en soutenant et conseillant les intéressés.

3) - Lorsque le programme de formation sera complété, il faudra assurer un follow-up avec un personnel spécialisé de soutien, des séminiares durant lesjournées pédagogiques, de la documentation continue sur les nouvelles expériences connues, des visites, des échanges entre écoles du Québec ou d'ailleurs. Il faudra aussi soutenir les animateurs

des équipes initiales pour qu'ils prolongent leur action de façon efficace dans l'école et la communauté scolaire tout en favorisant l'apparition polyvalente de ce cadre de formation dans différentes régions jugées prioritaires au Québec.

4.5 Considérations générales:

Rappelons qu'il serait tout à fait néfaste d'appliquer systématiquement une telle opération. Il faut l'expérimenter dans certaines régions urbaines et rurales et s'assurer qu'on a réellement toutes les ressources nécessaires avant de le mettre en marche dans une région. De plus, les contenus sont appelés à se différencier énormément de même que les expériences suivant la zone de concentration dans laquelle ils s'appliquent. Il y a donc avantage à progresser dans la mise en application à partir d'une évaluation des premiers résultats au bout d'une année d'expérimentation dans certaines zones bien sélectionnées.

Cette mise en marche pourrait se faire à partir de grandes villes (Montréal, Québec); mais en même temps dans des zones éloignées des grands centres (ex. Nord-Ouest québécois, Gaspésie...) de sorte qu'on puisse considérer la pauvreté et l'éducation en milieu rural et urbain en même temps et avec deux modèles distincts.

Si on a de la difficulté à trouver de véritables spécialistes dans le domaine (expérience plus théorie), pour certaines régions on pourrait envisager une certaine mobilité de ceux-ci entre deux centres de formation, en particulier pour les cours d'enseignement théorique appropriés, ou former une équipe mobile et des équipes stables suivant les besoins.

MESURES GENERALISABLES A COURT TERME:

Nous terminons en considérant certaines mesures générales parallèlement indispensables pour rendre un tel projet viable tout en favorisant pour l'ensemble des écoles de milieux défavorisés une certaine transformation des attitudes des enseignants en milieux défavorisés.

4.5.1 Ministère de l'Education:

4.5.1.1 Les Universités

1) Faire pression auprès de toutes les universités pour que les programmes de formation des maîtres offrent une sensibilisation pratique et théorique aux problèmes d'enseignement en milieux défavorisés de 21 crédits minimum à la fois pour le pré-scolaire, l'élémentaire (1er, 2e cycle) et l'enfance inadaptée tout en permettant aux enseignants du secondaire, aux para-pédagogiques dans l'enseignement (psychologue, infirmière, travailleuse sociale) et aux administrateurs de suivre certains cours de base de ce programme pour être mieux préparés à leur travail dans l'enseignement.

4.5.1.2 La promotion individuelle et collective des enfants:

1) Que l'on demande aux différentes commissions scolaires de remettre en question leurs normes d'évaluation psychométriques en ce qui concerne les milieux défavorisés. Que des recherches soient entreprises pour éliminer les formes d'évaluation discriminatoires pour les enfants de milieux défavorisés et que les mesures soient prises face à la classification et à la promotion des élèves pour qu'on réduise l'impact des normes scolaires qui étiquètent l'enfant de milieux socio-culturels défavorisés pour toute sa vie scolaire.

2) Que l'on tente de ramener le pourcentage d'enfants inadaptés de milieux défavorisés à des pourcentage égaux aux autres

milieux tout en permettant aux déficients culturels d'être placés dans des classes régulières et de profiter des mêmes normes que les enfants inadaptés dans les classes spéciales.

3) Que les enfants de milieux défavorisés présentant des problèmes d'apprentissage soient placés dans des classes régulières et promus dans des classes ayant des maîtres plus sensibilisés à leur problèmes. Si cela devient difficile au départ, il y aurait avantage à recruter temporairement des enseignants spécialisés en enfance inadaptée pour ce genre de travail.

4) Que l'on mette sur pied des projets d'animatrices-éducatrices de pré-maternelles et de maternelles qui recrutent les enfants, qui travaillent dans les maisons avec des groupes de mères: maternelles maisons.

5) Que l'on insiste davantage sur la promotion du travail manuel et pratique dans toutes les écoles publiques au niveau des contenus de livres, des activités scolaires et para-scolaires quotidiennes.

6) Que l'on favorise davantage à l'école un rapprochement avec la vie réelle de travail, de famille et de loisirs plutôt que de placer l'enfant dans un monde irréel et mythologique au niveau des contenus de livres, des travaux ou des activités suggérés.

4.5.1.3. Motivation et promotion des enseignants:

1) Que les enseignants réellement formés dans ce domaine ou en expérience de formation puissent bénéficier d'un climat de travail favorable à la promotion individuelle et collective des enfants: ratio diminué, budget de classe pour matériel pédagogique, horaire plus souple et moins chargé,

aide d'une assistance (mère) du milieu pour l'organisation de la classe et des activités (1), soutien de spécialistes régulièrement...

2) Que des mesures spéciales <u>permettent aux femmes ayant des enfants en bas âge</u> de pouvoir participer pleinement aux expériences scolaires quotidiennes et à des projets de perfectionnement créditables et reconnus par les organismes d'enseignement supérieur.

3) Que l'on réduise les horaires hebdomadaires réguliers ou qu'on augmente le personnel auxiliaire pour permettre aux enseignants en milieux défavorisés de se sensibiliser à ces problèmes, s'ils sont motivés à le faire.

4) Que les enseignants réellement formés pour l'enseignement en milieux défavorisés et qui expérimentent régulièrement dans ces milieux profitent de certains avantages professionnels dans la classification de leur emploi.

5) Que l'on encourage les commissions scolaires à promouvoir les initiatives d'équipe d'enseignants en milieux défavorisés qui débouchent sur une meilleure connaissance du milieu et de l'enfant pour l'enseignant.

4.5.1.4 <u>Les investissements supplémentaires</u>

1) Que l'on contrôle de près les investissements publics qui sont faits dans les écoles marginales ou parallèles de milieux aisés ou défavorisés et qu'on analyse de près dans

---

(1) On a constaté qu'en milieux défavorisés l'enseignant consacre de 50 à 80% de son temps à des activités non enseignantes: discipline, attention... Voir Smith et Little, <u>O.C.D.E., op.cit.</u>, p. 88

les différentes commissions scolaires, l'impact réel de l'ascension des écoles privées au secondaire sur la démocratisation de l'enseignement.

2) Qu'une certaines promotion soit faite dans les universités et dans les commissions scolaires pour qu'on incite, par des avantages secondaires, le recrutement d'éléments masculins à la maternelle et au premier cycle de l'élémentaire.

3) Que l'on permette et encourage par des budgets supplémentaires le travail de couple (homme-femme) dans une même classe d'enfants défavorisés.

4) Que l'on encourage de façon tangible des projets de groupe d'enseignants et parents qui rapprochent l'école de la communauté de l'enfant.

5) Que des budgets spéciaux soient distribués au commissions scolaires pour qu'elles augmentent le soutien du maître dans sa classe et du principal dans son école, à la condition que ces personnes soient en priorité de gens sensibilisés, formés ou en formation face à ces problèmes d'enseignement en milieux défavorisés* et prêts à s'ouvrir réellement aux parents et à la communauté.

6) Que des budgets supplémentaires soient accordés au écoles des commissions scolaires identifiées comme défavorisées socio-économiquement afin que les enfants puissent

---

* Des budgets spéciaux donnés à une école où les enseignants et la direction ne sont pas réellement prêts à s'engager et à se remettre en question sont des budgets qui servent le plus souvent à permettre au principal et aux enseignants de réduire leur travail sans changer quoi que ce soit à la situation des enfants. Nous avons souvent constaté ce phénomène dans ce genre de situation

profiter de services alimentaires (collation, petit déjeuner...), de services d'hygiène physique et mentale, de services sociaux et consultatifs en permanence dans les écoles.

7) Que l'on subventionne dans certaines zones de concentration de défavorisés des projets expérimentaux d'écoles communautaires ouvertes du matin au soir pour les enfants, les jeunes, les parents et les citoyens de la communauté environnante.

4.5.2 Commissions scolaires

4.5.2.1. Les changements dans les écoles.

1) Que l'on encourage l'ouverture de l'école à la communauté en favorisant davantage la représentativité des parents dans les différentes activités scolaires sans exercer de pression sur le choix des parents.

2) Que l'on permette aux parents de formuler librement leurs attentes face à l'école et de se choisir un animateur scolaire représentatif de la communauté.

3) Que l'on favorise et encourage les enseignants et les directions d'école à mettre en marche des projets qui augmentent la participation et les contacts avec les parents tout en assurant un soutien tangible et supplémentaire pour permettre la réalisation de ce projets.

4) Que l'on favorise la communication entre les différents niveaux d'enseignement afin d'assurer la continuité dans l'enseignement en permettant la rotation des professeurs entre les différents groupes d'enfants ou en décloisonnant les classes pour permettre à des enseignants de niveaux différents de travailler ensemble avec les mêmes groupes d'enfants.

5) Insister dans les écoles pour que l'on travaille autant sur la santé mentale (autonomie, identité, actualisation de soi dans son propre milieu de vie) que sur l'apprentissage et la réussite scolaire.

6) Favoriser davantage dans les écoles l'expression parlée spontanée de l'enfant pour qu'il puisse au départ apprendre à communiquer ses émotions, son message, malgré ses erreurs de syntaxe, de prononciation.

7) Que l'on encourage la participation du milieu à l'apprentissage de l'enfant (ex. utilisation des plus vieux, échange de certains rôles entre parents, enseignants, moniteurs sportifs de la communauté...).

8) Que l'on envisage un réaménagement du personnel enseignant pour permettre réellement à ceux qui désirent travailler en milieux défavorisés d'y demeurer en vue d'améliorer la situation, tout en permettant à ceux qui qui ne sont pas motivés à y demeurer de se déplacer ou de quitter l'enseignement.

9) Que l'on accorde davantage d'importance à des formes d'expression et de communication physiques dans la classe et dans les activités culturelles para-scolaires.

10) Que des budgets spéciaux soient disponibles en supplément des mesures de soutien régulières pour inciter à l'innovation et l'expérimentation de projets marginaux et irréalisables dans les conditions budgétaires normales.

4.5.2.2 Pouvoir, autorité, leadership

1) Que l'on décentralise le pouvoir et que l'on assouplisse les normes afin que les directions d'école animent

et développent des centres d'intérêt pour permettre aux enseignants d'entreprendre des travaux de groupe innovateurs.

2) Que l'on fasse progressivement une sélection du personnel enseignant et des directions d'école afin de réduire le personnel sans qualification, sans motivation pour travailler dans ces milieux et sans aucun souci de perfectionnement ou d'expérimentation.

3) Que les commissions scolaires s'entendent avec les syndicats à ce niveau, si elles veulent réellement renouveler le personnel à l'élémentaire en milieux défavorisés et remercier les gens qui ont peu d'intérêt professionnel (comme nous avons pu le constater dans la recherche de Dandurend et Johson) et qui ne veulent pas profiter des conditions qu'on leur offre ou que la commuanuté favorise pour améliorer la situation.

4.5.2.3. Investissements supplémentaires

1) Que l'on accorde davantage de soutien matériel et psychologique aux directions d'école de ces milieux pour qu'elles puissent se consacrer davantage à établir le lien entre l'école et la communauté environnante.

2) Que l'on investisse davantage sur la qualité du personnel enseignant plutôt que sur la quantité de spécialistes temporaires et onéreux (ex. psychologue, psychométricien, orthopédagogue, spécialiste en dyslexie, dysorthographie...) qui ne font que rencontrer occasionnellement l'enfant.

3) Que l'on favorise la recherche de nouvelles normes d'évaluation et de promotion des enfants auprès des psychométriciens, des orthopédagogues, des psychologues et des enseignants.

4) Que l'on subventionne davantage les mi-temps pédagogiques, les mi-temps sportifs durant l'année. Que l'on encourage davantage aussi les sorties culturelles orientées sur des activités et intérêts professionnels du milieu.

5) Que des fonds soient accordés pour la création et l'expérimentation par des équipes d'enseignants de matériel pédagogique adapté aux enfants.

4.5.2.4 Formation des enseignants

1) Que l'on augmente, sans surcharger les enseignants, les journées pédagogiques consacrées aux problèmes des enfants et que l'on accorde des budgets supplémentaires pour permettre des sessions intensives de formation dans l'ensemble des écoles.

2) Que l'on prévoie des sessions intensives de formation des cadres et des directions pour une meilleure connaissance du milieu et une réduction de la discrimination exercée par les méthodes d'enseignement, les thèmes et les contenus des livres utilisés, les activités et le climat dans les classes et dans l'école, les exigences morales et sociales.

3) Que l'on encourage les étudiants-maîtres à l'élémentaire et au secondaire à se sensibiliser aux problèmes d'enseignement en milieux défavorisés en leur offrant une formation théorique (4 cours) et pratique (3 cours-stages intensifs et hebdomadaires). Une structure d'accueil pourrait être mise en place dans les écoles qui sont davantage sensibilisées et impliquées dans la communauté pour recevoir ces étudiants. Ces étudiants-maîtres pourraient être ainsi supervisés par les maîtres les plus habilités à qui la commission scolaire

pourrait offrir une certaine forme d'encouragement pour ce travail.

4) Que l'on incite ouvertement les enseignants à se perfectionner dans ce domaine en considérant ce facteur comme prioritaire dans la sélection du personnel à l'élémentaire lors de réduction du personnel et lors de l'engagement de nouveaux enseignants.

5) Que l'on offre des avantages professionnels et matériels aux enseignants qui se perfectionneront dans le domaine de l'enseignement en milieux défavorisés et qui y travailleront.

6) Que l'on mette en place des mécanismes susceptibles de réduire l'isolement, le défaitisme, le laisser-aller d'un grand nombre d'enseignants par la mise sur pied d'ateliers pédagogiques permanents dans le plus grand nombre d'écoles pour discuter des difficultés de contact et d'engagement dans son milieu de travail et ce, en favorisant un soutien continu de personnes ressources en milieux défavorisés.

Conclusion: REFLEXION SUR NOTRE POSITION:

Il y a plusieurs façons d'interpréter le problème des défavorisés socio-économiques et culturels face à l'échec scolaire et l'abandon prématuré de ces enfants de l'école publique dans la société modernes.

Certains ne font que considérer la famille isolément dans ses rapports avec l'école. On parle alors dans certains cas d'une éducation familiale nuisible à l'enfant en reportant toutes les responsabilités sur l'incapacité et la négligence des parents. Les solutions proposées vont dans le sens que l'on retire l'enfant de la famille ou que l'Etat l'ait sous sa garde très jeune en surveillant les agissements des parents et en leur posant certaines exigences pour conserver l'enfant...

Une autre façon est d'opposer la famille et l'école en parlant de conflits culturels provenant du pluralisme culturel des sociétés modernes. On parle alors de discrimination dans les exigences scolaires pour les sous-cultures qui ne partagent pas les valeurs de classes moyennes. L'enfant vit continuellement des expériences discontinues entre son vécu familial et les attentes de l'école. Il n'est pas accepté par l'école. Comme solution on recommande d'adapter les exigences scolaires aux valeurs, comportements et conduites apprises à la maison. Fondamentalement le cadre des exigences scolaires demeure, mais on essaie de les adapter pour qu'elles soient moins frustrantes et inaccessibles à l'enfant de milieu défavorisé.

D'autres, par contre, vont affirmer qu'en réalité, il n'y a pas de conflit entre l'école et la famille; mais que c'est la famille qui ne prépare pas suffisamment l'enfant à rencontrer les exigences universellement applicables de l'école.

Sans que les parents en soient le plus souvent responsables, l'enfant est placé dans des conditions économiques, culturelles et psychologiques qui le retardent et l'empêchent d'atteindre un développement normal qui lui permettrait de se trouver sur un pied d'égalité avec les autres enfants. On recommande alors de compenser ces déficiences familiales par une collaboration et un support social et culturel supplémentaire dès le plus jeune âge de l'enfant. On motive davantage la mère quant aux soins d'hygiène, de nutrition, de stimulations physiques et mentales à donner à l'enfant pour permettre à ce dernier d'atteindre une maturation et un développement normal.

On se rend compte que ces différentes interprétations ont tendance à réduire à la base la portée du problème en le ramenant à l'unité familiale sans considérer de près l'ensemble des structures sociales et des rapports institutionnels qui soutiennent une telle situation. On minimise la signification du problème en ne considérant que la famille isolément en rapport avec l'école sans considérer les structures sociales qui permettent l'apparition et la perpétuation de la pauvreté et de l'inaccessibilité de l'école pour certains groupes sociaux.

Notre problématique va plutôt dans le sens d'une considération de certains rapports structuraux de la société, de leur impact sur le développement affectif et cognitif des groupes d'individus, de la nécessité de modifier l'orientation de certains de ces rapports par et dans les institutions qui les concrétisent, si l'on veut assurer la viabilité des interventions.

Il est indéniable que l'instruction devient une exigence de base pour permettre à l'individu de vivre convenablement dans une société moderne; mais il est aussi indéniable que

que la démocratisation de l'enseignement n'a pas permis dans l'ensemble aux groupes sociaux les plus démunis d'accéder à une certaine stabilité sociale acceptable face à l'abondance et aux ressources énormes dont on dispose. Un travail centré seulement sur le milieu familial ne suffit pas comme l'ont démontré les expériences américaines récentes.(1)

Il est important de considérer le lien qui existe entre les habitudes de socialisation développées à la maison et les déterminants socio-psychologiques qui influent sur les façons de communiquer, de se représenter la réalité, de développer une image de soi positive, congruente et authentique en rapport avec son milieu de vie.

Une recherche comme celle de Kohn (1) démontre de façon concluante comment les rapports de travail du père tout comme la scolarité et l'étendue des connaissances de la mère jouent de façon déterminante sur les pratiques éducatives à la maison et les différentes motivations scolaires des parents et des enfants. Ceci nous incite à insister sur le fait qu'un simple réajustement de l'école à la famille ne saurait suffire pour assurer une véritable motivation des pauvres face à l'utilisation démocratique de l'institution scolaire.

Il faudra penser à revaloriser l'identité du travail manuel à l'école et reconsidérer les conditions de travail du père à l'usine pour qu'elles deviennent aussi valorisantes et motivantes que les emplois d'ordre intellectuel. Il est indéniable que sur la marché du travail tout comme à l'école, le respect de

---

(1) Voir Smith et Little, OCDE, op.cit. Voir aussi Beller, E.K., "Teaching Styles and their effects on problem-Solving behavior im Headstart Programs" in ERIC: Critical Issues in Research related to disadvantaged children. Vol. 304, p. 1-76.

(1) Kohn, M.L., op.cit.

l'identité du travailleur manuel tout comme la présentation des tâches manuelles viennent toujours en second ordre devant les tâches intellectuelles. Il faudra considérer davantage la mentalité explicite et implicite qui prévaut dans notre société face à ce problème, tout comme les rapports de production qui la soutiennent. Cela ne peut se faire sans que l'on donne à l'ouvrier des raisons économiques, psycho-culturelles et socio-culturelles d'être fier d'être ouvrier. Le père dans de telles conditions aura peut-être plus d'initiative, d'autonomie, de contacts humains à son travail, ce qui lui permettra d'être moins stressé, autoritaire et refermé sur lui-même à la maison.

Il est aussi irréfutable que la mère éducatrice et ouverte aux connaissances extérieures en matière psychologique, sociale, politique et culturelle doit être encouragée par les institutions; mais il ne faudrait pas pour autant que la mère des milieux défavorisés malgré un certain manque de préparation ne devienne qu'un agent récepteur passif à qui on communique les bonnes façons de stimuler les enfants pour les développer pleinement. Il y a danger que la mère dans de telles conditions se perçoive comme inhabile et inutile devant la place grandissante qu'occupent les agents d'éducation extra familiaux et l'influence qu'ils exercent auprès des enfants. Il y a donc lieu d'éviter que les institutions sociales actuelles rendent la mère des classes pauvres inapte comme agent éducateur; ce serait créer à nouveau de l'isolement et une forme de discrimination propre à détruire tout le travail bénéfique du contact de la mère et de l'enfant dans le développement de son identité émotive et psycho-culturelle. Il faudra donc trouver de nouvelles méthodes d'approche pour stimuler les mères dans leurs pratiques éducatives quotidiennes tout en canalisant et en respectant les habitudes et le style de vie propres à l'identité socio-culturelle transmise des mères aux enfants dans le développement de l'image de soi chez l'enfant

et dans son apprentissage à être bien dans sa peau avec ses capacités et ses limites personnelles.

Si l'on veut donner aux groupes défavorisés tout comme aux ouvriers le droit de parole à titre de citoyen à part entière il faudra que l'école devienne de plus en plus un instrument réceptif et respectueux des besoins et des aspirations de la communauté d'enfants, de jeunes et d'adultes qu'elle reçoit; qu'elle réduise dans sa façon de traiter les différentes communautés l'écart qui existe entre la réceptivité face au travailleur manuel et au travailleur intellectuel, ce dernier appartenant à des groupes plus près des valeurs véhiculées par l'institution scolaire actuelle.

La personnalité de l'éducateur joue un rôle essentiel dans cette promotion individuelle et collective des groupes sociaux défavorisés. Nous avons présenté en ce sens un type de formation qui permettrait à l'enseignant ou à l'étudiant-maître de prendre conscience que d'autres milieux culturels sont en mesure d'exister à l'école et que l'enseignant a une fonction primordiale quant à la discrimination qui peut s'exercer dans la classe par l'imposition d'un sens culturel et de modèles de conduites qui ne font que motiver l'enfant à compter les jours de congé et à comptabiliser les heures de classe...

Nous nous devons de préparer les maîtres par l'étude et l'application de méthodes d'enseignement nouvelles et adaptées aux enfants pour leur permettre de lier les pratiques scolaires à la vie quotidienne des enfants par le droit à l'affirmation d'un langage et d'un identité qui leur seraient propres.

Il nous semble fondamental de travailler avec les enseignants sur la signification du langage, les façons de

communiquer, et sur la prise de conscience de ce qu'implique comme limites dans les pratiques scolaires, l'imposition d'un certain langage parlé et écrit, d'une certaine image et d'une affirmation de soi tout à fait artificielle et inaccessible à l'enfant.

Mais au-delà de cet apprentissage de base, il faudra que l'enseignant apprenne par lui-même à remettre en question sa fonction d'instructeur isolé dans sa classe, pour s'ouvrir sur le sens de l'éducation moderne, les nouveaux objectifs qu'elle suscite avec les transformations industrielles et la remise en question continue qu'elle demande à l'enseignant dans son engagement quotidien face au pluralisme culturel que développent les démocraties modernes.

Cependant, tous ces investissements d'énergie et d'argent pour la formation des enseignants ne seront qu'un pis-aller si le système d'enseignement ne se remet pas lui-même en question quant à certaines tendances protectionnistes qu'il peut soutenir à son insu et à l'extérieur des écoles publiques. Réduire toute tendance protectionniste que peuvent favoriser certaines écoles privées tout en permettant l'affirmation de différentes sous-cultures dans les communautés scolaires publiques nous semble nécessaire mais insuffisant.

Certains aspects de l'éducation récurrente telle que considérée dans le rapport de l'OCDE [1] nous semblent être des mesures susceptibles de réduire l'impact d'une sélection trop orientée de l'appareil scolaire vers la promotion intellectuelle. L'éducation récurrente pourrait entraîner

---

(1) OCDE, Egalité devant l'Education. Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement. Paris 16e, 1971, no 1, 53 p.

le rapprochement école-travail pour les jeunes et les adultes tout en nécessitant une réforme fondamentale du système d'enseignement dans le sens de la souplesse propre à favoriser un plus grand rapprochement du système d'enseignement d'avec le monde du travail et des attentes des différentes communautés culturelles dans lesquelles l'école devra progressivement s'insérer.

On peut espérer qu'une particularisation des ressources dans les milieux communautaires défavorisés et une reconsidération des rapports de travail et du système d'enseignement puissent entraîner véritablement une réduction du sentiment de dépossession, d'exclusion, de manque, pour donner naissance, face aux institutions en place, à la structuration d'une identité culturelle susceptible de renverser le rapport de dépendance des pauvres et des misérеux, tout en éliminant cette passivité psychologique destructive que vivent les laissés-pour-compte de nos sociétés riches:

> "En société, l'esprit de révolte n'est possible que dans les groupes où une égalité théorique recouvre de grandes inégalités de fait"(1)

(1) Camus, A., L'homme révolté, Paris, Edit. Gallimard, 1951, p. 33.

ANNEXE III

ANNEXE 3

TYPES D'INTERVENTIONS AU NIVEAU PRE-SCOLAIRE

Candide Pineault

TYPES D'INTERVENTION AU NIVEAU PRESCOLAIRE

C'est presque devenu un truisme que de dire que les enfants de milieux moins nantis sont moins bien préparés à l'apprentissage scolaire que les enfants provenant de milieux plus aisés. A six ans ils n'ont souvent pas acquis les dispositions mentales minimales à un apprentissage scolaire normal. De plus, il ne sont pas suffisamment socialisés, dans bien des cas, en regard des valeurs dominantes de l'école. Ils sont donc particulièrement pénalisés par l'organisation actuelle de l'enseignement à l'élémentaire. Devant ces faits, il est nécessaire que le ministère, en plus de leur assurer l'acquisition des préalables nécessaires à l'apprentissage de niveau élémentaire, organise des structures d'accueil où ils pourront se socialiser dans un milieu diversifié, apprendre à utiliser le langage pour communiquer avec les autres enfants et avec les adultes, manipuler des objets et des jeux éducatifs et aussi s'exprimer sur plusieurs registres par les arts plastiques, la musique, etc. Ces structures d'accueil, qu'on les appelle garderies, centres de jour, classes maternelles 4 ans, maternelles-maison ou autres, ne seront pas plus coûteuses que toutes les années que les enfants, mal préparés à l'apprentissage formel, passent en classes d'attente , à rattraper ou encore à redoubler des années d'études, ou enfin, en pertes traduites en abandons scolaires à la suite d'échecs au cours secondaire

CLASSE MATERNELLE 4 ANS

La solution "scolaire" consiste à ouvrir des maternelles pour les enfants de 4 ans suivant un plan de développement. Les ressources humaines et matérielles à affecter pour ce projet ressemblent beaucoup à celles utilisées dans les "maternelles 5 ans"; le matériel d'éducation doit cependant être adapté aux besoins particuliers des enfants de 4 ans. Ces maternelles, pour pouvoir fonctionner efficacement, doivent recevoir deux groupes de 15 enfants à raison d'une demi-journée, cinq jours par semaine.

L'enfant de milieu ou de famille défavorisés qui arrive à la maternelle avec un niveau de développement physique, intellectuel et affectif correspondant à ce qu'on observe habituellement chez un enfant de 3 ou 4 ans dans un milieu plus favorable, ne peut probablement pas parcourir en une seule année toutes les étapes qui le mèneraient jusqu'au stade d'un développement mental de 6 ans, d'autant plus que son rythme de croissance est souvent déjà devenu plus lent que celui de l'enfant des milieux favorisés. Il est probable que si l'on dispense l'éducation préscolaire aux enfants dès l'âge de 4 ans, ils pourront durant les deux années qui précèdent l'entrée à l'élémentaire acquérir les préalables, se socialiser et se familiariser avec le monde de l'école, surmontant le handicap qui les pénalise dans la situation actuelle dès leur première

année d'école. On éviterait ainsi bien des années perdues par la suite à cause des retards dans l'apprentissage.

De même que pour les autres types d'intervention, la participation active des parents est essentielle.

La participation des parents

Le succès de l'éducation préscolaire dispensée aux enfants de 4 à 6 ans repose, pour une bonne part, sur le soutien que peuvent lui accorder les parents en le prolongeant par des activités au foyer. Il est certain qu'un grand nombre de parents savent, par intuition ou par connaissance théorique, comment favoriser le développement mental de leurs enfants. Ils n'ont pas besoin d'être sensibilisés à ces questions pour réussir l'éducation de leurs jeunes enfants. Cependant, bon nombre de parents ne possèdent pas les connaissances ou l'expérience nécessaires pour créer un climat familial favorable au développement mental et équilibré des enfants. Actuellement, il y a environ 35% des parents de jeunes enfants qui ont un niveau d'études ne dépassant pas l'élémentaire et beaucoup d'entre eux se retrouvent dans les milieux défavorisés. Il est nécessaire d'aider ces parents (et sans doute beaucoup d'autres qui, tout en ayant un revenu est un niveau d'éducation scolaire moyen, sont peu sensibilisés aux questions relatives au développement affectif, psychomoteur et intellectuel de leurs enfants) à apprendre certaines connaissances théoriques et

certaines méthodes éducatives pratiques qui pourraient faciliter l'exercice de leur tâche d'éducateurs.

L'éducation préscolaire peut compenser, jusqu'à un certain point, les carences de l'éducation familiale; elle ne les comble pas totalement. Le jeune enfant se forme par l'expérimentation, l'activité physique, les jeux...; ce sont toutes les activités qu'il accomplit quotidiennement qui influencent son développement. Ce ne sont pas les heures passées chaque jour sous le contrôle du système scolaire qui lui assureront nécessairement un développement maximal s'il ne trouve pas d'abord dans sa famille le climat approprié pouvant le favoriser.

Il nous semble qu'à long terme, la formation des parents est une action rentable puisqu'elle contribuera d'une manière essentielle au succès de l'éducation préscolaire et à la création d'un climat favorable à l'apprentissage. Notons que le ministère de l'Education a mis en place des programmes qui pourraient le rendre possible avec le programme multi-media de formation des adultes.

LA MATERNELLE-MAISON

Expérience tout à fait nouvelle pour le milieu québécois, la maternelle-maison a été organisée par COBEQ durant l'année scolaire 1971-72 pour des enfants de milieu rural.

Elle est basée sur le principe d'une jardinière d'enfants itinérante qui regroupe 5 ou 6 enfants dans le logis de l'un d'eux pour des activités éducatives et cela deux demi-journées par semaine, soit 5 heures semaine. C'est la jardinière qui assume le transport. Le "local" passe d'une maison à l'autre, à chaque semaine, ce qui implique que chaque famille reçoit le petit groupe de son enfant deux demi-journées, toutes les 5 semaines environ. Le groupe se réunit dans la cuisine où se déroule la majeure partie des activités. La mère assiste à la maternelle, aide à habiller les enfants, prépare la collation et seconde la jardinière. Après quelque temps elle a la possibilité de participer activement aux diverses activités du groupe. Les plus jeunes enfants de chaque famille peuvent être intégrés au groupe de la maternelle lorsque cette dernière a lieu dans leur maison.

Cette stratégie vise à la fois les enfants et les parents. Globalement, elle veut développer les enfants sur tous les plans et leur donner les pré-requis nécessaires pour s'intégrer au système scolaire dans lequel ils seront bientôt appelés à vivre. D'autre part, elle veut aider les parents à

mieux connaître et à accomplir leur rôle d'éducateur.

Ses objectifs sont les mêmes que ceux des maternelles 4 ans, c'est-à-dire qu'elle est orientée vers une saine socialisation, un développement sensoriel et moteur approprié à cet âge, un éveil de la curiosité et du sens de l'observation, un développement et, selon les besoins, des corrections du langage, l'acquisition d'une liberté d'expression verbale, graphique et rythmique.

Les activités proposées aux enfants sont adaptées au milieu physique où elle se déroulent (cuisine, galerie quand il fait beau) et à l'utilisation d'un matériel que l'on trouve dans les maisons (chiffons, bouteilles, vieux journaux, boîtes en carton de toutes dimensions, boutons, cartons de cigarettes, ustensiles et chaudrons, etc.)

Certaines activités sont suggérées par les jeux éducatifs que la jardinière d'enfants apporte dans la "valise": jeu de construction Lego, disques, livres, xylophone, marionnettes, etc. Les ressources du milieu sont également utilisées pour des visites éducatives: visite à la ferme, à un atelier de menuiserie, parties de pêches, de sucre, étude des collets de chasse, etc. Ces activités peuvent être réalisées grâce à la collaboration des pères de famille.

L'action auprès des parents vise surtout à leur apprendre à créer un milieu de vie stimulant pour le développement de l'enfant. L'éducation des mères se fait au cours de leur assistance et de leur participation graduelle aux activités de la maternelle. Les rencontres et les discussions avec la jardinière d'enfants sont prévues pour soutenir et compléter les observations faites.

Cette formule de maternelle dans la maison veut donner aux mères l'occasion de voir agir quelqu'un d'autre avec leur enfant, de connaître les activités d'une maternelle, de trouver des activités à refaire avec leurs enfants, de redécouvrir leur petit parmi d'autres et enfin, la possibilité de parler avec quelqu'un de leurs problèmes. L'utilisation d'un mode d'approche convenant au milieu permet de revaloriser et d'améliorer l'action éducative des parents.

LA SERIE TELEVISEE AU PRESCOLAIRE

Contenu des émissions

L'intervention éducative de la série télévisée se présente comme une injection d'enrichissement d'une demi-heure par jour (125 émissions par année). Elle s'adresse à l'ensemble des enfants du Québec et elle ne veut pas moins offrir aux enfants de milieux défavorisés qu'aux autres.

Cette série se caractérise surtout par la participation du jeune téléspectateur chez lui. Plus de la moitié du temps de l'émission incite l'enfant à participer par le geste et par la parole. Il y a insistance sur les schèmes anticipateurs des vrais apprentissages.

La série offre des exercices de motricité. Il s'agit d'une prise de conscience du schéma corporel. Il yn participation verbale de plusieurs façons. Tous les jours il y a, sous forme de conte ou de jeu, des exercices d'audition et de reproduction de sons divers et en particulier des sons du système de la langue maternelle. La série offre aussi l'occasion de parler tantôt en demandant aux enfants téléspectateurs des réponses à des multiples questions, tantôt en l'invitant à l'exercice du récit ou en l'incitant à l'invention verbale. Il y a, en outre, l'initiation au vocabulaire de la mesure du temps et de l'espace ainsi que deux ou trois minutes par jour d'entraînement à la logique verbale.

La série fait une large place à la nature: il y a présence quasi-constante d'oiseaux, de plantes et d'animaux familiers. Il y a également initiation aux opérations fondamentales des mathématiques: numération, ensembles, sériation, pairage, inclusion, exclusion, mesure.

Alors que dans la vie quotidienne les sentiments sont un peu bousculés, la série vient valoriser cette part déterminante chez les enfants. On l'aide à identifier et à valoriser ses sentiments, on se trouve ainsi à valoriser la personne individuelle en affermissant le sentiment d'identité, l'ouverture à autrui, l'entraide, la générosité.

Le grand mérite enfin de la série télévisée est celui d'individualiser. A l'encontre de l'école, la télévision individualise son intervention: tout se passe comme si l'enfant était le seul être auquel l'émission s'adresse. Voilà qui est très valorisant.

Guide d'utilisation des émissions

Ce guide sera distribué gratuitement à toute personne qui en fera la demande, et livrera des informations permettant de placer les enfants dans les conditions les plus favorables de participation aux émissions et d'exploiter au mieux les programmes; il fournira aussi les renseignements susceptibles de favoriser l'assistance aux parents et leur participation à ce programme d'éducation préscolaire.

Animation

L'efficacité d'un programme de télévision pour enfants, qui a des objectifs précis d'éducation, requiert des éléments dynamiques de support. Ces facteurs de stimulation, ce sont d'abord les personnes en contact direct et quotidien avec l'enfant: les parents, les jardinières d'enfants. L'expérience prouve que les enfants tirent un plus grand profit de ces sortes de programme quand ils sont stimulés par leur entourage.

Il faut prévoir que ces personnes-ressources ont besoin à leur tour d'être incitées à jouer un rôle positif dans l'utilisation, par les enfants, de la série d'émissions projetées et d'êtres soutenues dans leurs efforts de participation. Une information adéquate et une publicité bien conçue et habilement orchestrée, à l'échelle provinciale, doivent être prévues; ceci exige l'action d'une équipe spécialisée qui pourrait compter, au plan régional, sur des interventions personnelles de conseillers régionaux auprès des éducateurs, des parents, grâce à des rencontres avec les intéressés au cours de réunions d'associations paroissiales, civiques ou autres.

Evaluation, recherche

Pour améliorer un système multia-media d'éducation, il est nécessaire d'analyser les répercussions du programme (feedback spontané) et d'évaluer son efficacité. Une évaluation systématique doit être organisée et une analyse des

données donnera lieu à des améliorations souhaitées et souhaitables.

Le personnel d'animation, à qui on adjoindra des auxiliaires pour ces travaux, constituera le personnel de base d'une équipe d'évaluation dirigée par un personnel spécialisé.

LE CENTRE DE REGROUPEMENT DES SERVICES AUX JEUNES ENFANTS

Ces centres, situés dans des édifices publics (centres culturels, centres de loisirs, centre d'achats, centres paroissiaux,...) dans des zones à forte densité de population, H.L.M., ensemble domiciliaire, etc. sont organisés pour être des centres d'exploration et d'expérience où les enfants ont à leur disposition une grande variété de matériel éducatif.

Ces centres, ouverts cinq ou même six jours par semaine, de 9 à 17 heures accueillent tous les enfants d'âge préscolaire. Chaque centre est placé sous la responsabilité d'une personne préparée à cet effet et dirigé par une jardinière d'enfants itinérante. Chaque local devra pouvoir accueillir au moins 15 enfants à la fois; on peut prévoir une fréquentation libre de deux fois par semaine par enfant, une demi-journée chaque fois. Ces centres pourront compter sur la collaboration bénévole de parents, d'associations de bienfaisance et la générosité d'entreprises; mais au cas où la fréquentation du centre serait telle qu'elle dépasserait des groupes de 20 enfants, une autre personne au moins devrait être engagée. Ces centres éducatifs communautaires seraient aussi le lieu du dépistage et de la correction des anomalies décelées chez les enfants. Parmi les services à la disposition des enfants on pourra trouver une bibliothèque enfantine et une ludothèque.

LA LUDOTHEQUE

A une époque où les adultes peuvent avoir accès à la culture grâce aux bibliothèques, aux discothèques, à la phonothèque... la ludothèque ou la ludo-bibliothèque devient à son tour une idée neuve, intéressante, encore peu connue mais déjà réalisée à quelques endroits à l'étranger: dans les pays Scandinaves, en Inde, au Brésil, en Belgique (Namur), en Angleterre, en France (à Dijon, à Lyon, à Besançon et à Paris).

La ludothèque s'adresse aux enfants et désigne d'abord une collection de jeux ou de jouets susceptibles d'être prêtés au même titre que des livres ou des disques... mais avec certaines particularités.

La création de ludothèques représente un travail d'équipe entre bibliothécaires, psychologues, conseillers pédagogiques et spécialistes du jouet. La ludothèque peut être indépendante ou jumelée à divers organismes: bibliothèque pour enfants, bibliothèque municipale, association culturelle, école primaire, centre de services communautaires, etc...

La ludothèque s'adresse théoriquement aux enfants de 4 à 12 ans, mais à l'usage il semble que cet éventail se soit étendu de 2 ans à 14 ans. Il est en effet difficile de fixer précisément l'âge d'utilisation d'un jouet car le milieu, le développement, la présence de frères et soeurs sont autant de facteurs déterminants.

Les objectifs de la ludothèque

Donner des informations sur les nouveaux jouets, aider les parents au moment des achats de jouets.

Vérifier la valeur et l'intérêt des jeux et jouets mis sur le marché en constituant une fiche d'utilisation qui permet au bout d'un certain temps de recueillir des données sur l'âge et la fréquence d'utilisation de même que les diverses impressions des enfants-usagers.

Devenir un centre d'animation où il est possible d'aider simplement, sans fausses représentations, parents et enfants à mieux se comprendre et à respecter de part et d'autre, les intérêts de chacun.

Au niveau des enfants

Développer le sens des responsabilités tout en respectant l'instinct de propriété, l'habitude de l'ordre, la capacité de faire des choix personnels et d'en assumer les conséquences.

Agrandir le champ d'intérêt de l'enfant et lui ouvrir de nouveaux horizons en lui présentant des activités différentes qu'il n'aurait peut-être pas l'occasion de vivre.

La sélection des jouets

Le choix des jouets pose plusieurs problèmes pratiques et la sélection se fait à partir d'informations sollicitées auprès de sociologues, de psychologues, d'éducateurs, d'enfants de divers âges et de spécialistes du jouet.

Le jouet doit être adapté à l'âge de l'enfant, à ses besoins, à ses possibilités d'utilisation.

Le jouet doit répondre aux goûts personnels des enfants plutôt qu'à des impératifs relevant de la publicité, d'une certaine mode ou encore des goût des adultes.

Les jeux et jouets doivent être diversifiés; de plus, il est essentiel qu'ils répondent à des critères de qualité au niveau de l'esthétique et de solidité au point de vue des mécanismes et matériaux.

Il faut éviter...

. les jouets trop chers, difficilement remplaçables
. les jouets trop gros ou trop encombrants
. les jouets laids et caricaturaux.

Il faut renoncer...

. aux jouets fragiles
. aux jouets dangereux (armatures métalliques, yeux faciles à arracher...)

- aux jouets cassants, aux arêtes coupantes, aux flèches...
- aux jouets auxquels les enfants s'attachent profondément, poupée, jouets en peluche... Certains enfants ne pouvant pas encore bien distinguer un "prêt" d'un "don" ne pourraient s'en séparer sans éprouver un grand chagrin
- aux jouets provocant la peur ou l'agressivité...
- aux jouets strictement "éducatifs" tous les jouets intéressant les enfants peuvent être empruntés, des échasses jusqu'aux patins à roulettes...

Le fonctionnement du service

La ludothèque fonctionne généralement dans un local où sont disposés les jouets, sur des étagères roulantes.

Aucun classement par âge n'est effectué dans la disposition matérielle des jouets pour que l'enfant puisse établir librement ses propres choix quitte à faire des retours en arrière ou des progrès qui conviennent à son propre rythme.

Les enfants accompagnés ou non de leurs parents peuvent venir choisir librement les jeux et même les essayer avant de les emporter. Les parents ne peuvent toutefois jamais venir seuls pour emprunter des jouets pour les enfants.

En France, une équipe de psychologues a fixé la durée du prêt d'une semaine à trois semaines au maximum; mais l'enfant a la possibilité de pouvoir retrouver son jouet

préféré et de le réemprunter plusieurs fois s'il le désire.

Suivant divers avis médicaux, les jouets manipulés par des enfants atteints de maladies contagieuses n'offrent pas plus de risques que le matériel scolaire ou des livres de bibliothèques. Toutefois des mesures spéciales pourraient être envisagées dans ce domaine.

Le système de prêt

Les prêts se font généralement sur une base familiale et l'inscription accorde le droit d'emprunt à tous les membres de la famille.

Le versement d'un droit minimum au moment de l'inscription accorde généralement la possibilité d'emprunt pour une année.

Chaque membre peut emprunter un article pour environ une quinzaine de jours, moyennant un droit de location très minime pour chaque jeu.

A chaque jeu correspond une fiche qui mentionne le nom, et l'adresse de l'emprunteur, le nom du jeu, une nomenclature très détaillée des pièces qui le constituent et un code correspondant à la valeur du jeu.

Cette fiche est remplie par une animatrice ou un animateur qui avec l'aide de l'enfant doit vérifier le contenu de chaque jeu et son état à la sortie et à la rentrée. Les enfants associés à ce travail se sentent plus responsables des jeux qu'il empruntent.

L'emprunteur s'engage à rendre l'objet en bon état et à la date prévue; si l'objet est remis en mauvais état (sali, incomplet, détérioré) l'emprunteur est interdit de prêt pour la quinzaine suivante; les parents s'engagent à réparer de leur mieux. Si la détérioration est grave et entraîne son inutilisation, il est laissé à la conscience et au bon jugement des parents de décider des mesures à prendre pour réparer le dommage causé, mais un minimum de participation devrait être exigée.

Il faut semble-t-il éviter la gratuité totale qui incite les gens à ne pas attacher d'importance aux prêts consentis.

Le rangement et l'usure des jeux

Les emballages des jeux sont souvent fragiles et il est souhaitable, lorsque c'est possible, de les remplacer par des boîtes plus solides.

Les pièces de certains jeux peuvent être recouvertes de matière plastique adhésive qui en prolonge l'usage.

Les pièces perdues sont souvent difficiles à retrouver; il faut alors demander la collaboration des marchands et des fabricants.

Les jouets devraient généralement se retrouver en double, l'un servant à l'exposition et à la démonstration et l'autre au prêt.

Les résultats positifs

Bien que peu répandus encore, les services offerts par la ludothèque ont entraîné des résultats positifs au niveau des relations parents-enfants, une amélioration qualitative de l'intérêt de l'adulte pour le jouet et le respect des parents pour les divers goûts et besoins de leurs enfants. De plus, les jeunes usagers développent peu à peu le sens des responsabilités, une motivation personnelle au niveau du bon fonctionnement du service de même qu'un intérêt orienté vers la collectivité.

Diverses enquêtes ont été menées par des psychologues et des spécialistes du jouet afin de vérifier la valeur de certains jouets, les motivations profondes des usagers et le niveau d'utilisation des jeux prêtés aux enfants. Il en résulte une meilleure connaissance du monde de l'enfance et une amélioration à long terme de la qualité des jeux et jouets pour enfants. La ludothèque a par ailleurs donné

naissance à divers clubs d'entretien et de création de jeux nouveaux.

Les principales difficultés

Les locaux utilisés pour loger les services d'une ludothèque sont généralement trop petits et rarement utilisés de façon permanente ce qui entraîne plusieurs difficultés d'ordre pratique.

Les jeux ne sont généralement pas assez nombreux pour répondre aux demandes des usagers; de plus il faudrait les trouver en double de manière à faciliter l'utilisation sur place.

La personnel doit être assez nombreux; bien que le service ne vise pas à la garde ou à la surveillance des enfants, il est nécessaire d'assurer la sécurité de tous les enfants qui viennent choisir et emprunter les jeux et jouets à la ludothèque.

La ludothèque*, considérée comme un service à la collectivité s'incrit donc tout naturellement au nombre des ressources criginales orientées vers le bien-être d'une population en plus de répondre à de nombreux besoins de façon utile et agréable.

---

*Note: On pourrait aussi parler de LUDOBUS quand il s'agit d'application de ce principe à des régions rurales.

ANNEXE IV

ANNEXE 4

L'OUVERTURE COMMUNAUTAIRE DE L'ECOLE

Eléments de discussion.

Gérard Divay
I.N.R.S. - Urbanisation
Septembre 1974.

INTRODUCTION

"L'école communautaire" est une notion ambigüe, à connotations réformiste et conservatrice. Elle peut résumer toutes les propositions de ceux qui souhaitent une transformation profonde des conceptions de l'école; elle peut tout aussi bien représenter une solution intelligente de compromis moderniste pour les partisans du statu quo. L'ambiguité même de cette notion peut en accroître l'utilité dans la présentation d'une politique réaliste de réforme.

Cependant, la mise en place d'écoles communautaires affecte de nombreux groupes d'intérêt : administrations centrale et locale, syndicats d'enseignants, associations de parents, organismes d'éducation populaire ... Aussi est-il préférable d'expliciter les différentes formes organisationnelles que peut prendre une telle institution, pour clarifier les débats, modérer les appréhensions et les attentes, tout en soulignant les possibilités d'évolution.

L'école communautaire est souvent présentée comme une solution spécifiquement destinée aux milieux défavorisés. Une des raisons vient sans doute de ce que, dans ces milieux, un plus faible niveau de réussite scolaire remet en cause l'institution traditionnelle et appelle une solution de rechange supposée plus "efficace" dont le principal intérêt est d'atténuer la coupure entre l'école et son environnement. Toutefois, même si l'implantation d'écoles communautaires s'avère plus urgente, voire plus utile, dans les quartiers défavorisés, elle peut être généralisée, dans la mesure où se transforme le rôle de l'école dans la fonction éducative. Cette généralisation est facilitée par une caractéristique fondamentale de l'école communautaire : une très grande souplesse d'adaptation des relations école-milieu social aux conditions particulières de chaque milieu social.

Le présent rapport ne vise pas à dresser le portrait d'une école communautaire idéale, il cherche seulement à :

. suggérer la variété des formules possibles d'école communautaire
. souligner certaines conclusions des tentatives d'implantation communautaire de l'école
. dégager les principales caractéristiques et contra ıtes des expériences qui pourraient être tentées dans le contexte actuel du système d'enseignement.

Sous son apparente uniformité due au rôle prépondérant du gouvernement provincial, le système d'enseignement garde sur certains aspects une diversité appréciable. Une connaissance approfondie de situations locales variées aurait été fort utile pour mieux étayer les raisonnements; le court laps de temps alloué à la préparation de ce travail ne l'a pas permise. Il n'a pas non plus permis de comparer l'école communautaire aux autres alternatives, proposées ou expérimentées, de transformation de l'école traditionnelle. En conséquence le présent rapport a davantage le caractère d'un guide pour discussion et études ultérieures que d'une analyse académique.

PREMIERE PARTIE

L'ECOLE COMMUNAUTAIRE : ELEMENTS DE PROBLEMATIQUE

L'appellation d'"école communautaire" suggère que la caractéristique distinctive de cette institution réside dans un nouveau mode de relations avec la communauté environnante, mais elle n'indique pas si cette transformation des relations entraîne des modifications à l'intérieur même de l'école; l'emploi de l'adjectif laisserait même penser que l'école reste inchangée, en dépit de l'adjonction d'une dimension communautaire. Or, l'authenticité des expériences désignées sous cette même appellation se manifeste plus par les conséquences internes de l'ouverture communautaire que par l'évolution des communications avec le milieu. La variété des expériences provient du dosage des changements dans ces deux composantes très complexes.

Dans une problématique organisationnelle[1], on peut repérer les différentes possibilités d'école communautaire, en délimitant ses éléments constitutifs dans leur nature et variations, et en indiquant les combinaisons structurelles dans lesquelles ils peuvent s'insérer.

I. LES DIMENSIONS D'UNE INSTITUTION LOCALE DE SERVICE PUBLIC

La décomposition d'une école communautaire en ses éléments constitutifs peut être facilitée par l'emploi d'un paradigme d'analyse d'une institution locale de service public[2] (ce qu'est l'école). Il permet de saisir les interactions entre l'institution et son milieu et résume les différentes dimensions à envisager à chaque niveau d'analyse : organisation constitutionnelle, mode de production, clientèle et produits. Ces éléments seront énumérés avec les spécifications requises pour le secteur Education.

---

1. Car telle est la perspective de ce rapport qui, tout en tenant compte d'autres points de vue, en particulier pédagogique, organise les éléments de réflexion en vue de propositions d'organisation proprement dite.
2. Ce paradigme n'est qu'à l'état d'esquisse, il pourrait être fondé en théorie, avec éventuellement certains changements. Il est ici utilisé parce que qu'il constitue une grille commode pour différencier divers phénomènes.

A. Organisation constitutionnelle

1° Degré de polyvalence

L'institution locale peut être unifonctionnelle si elle ne mène des activités que dans un seul secteur d'activité gouvernementale (Education) ou multifonctionnelle si ses activités s'effectuent dans plusieurs secteurs (Education, Récréation, Services sociaux...) Cette dictinction est fondée sur l'attribution officielle d'un champ d'action, et non sur l'extension des effets des activités menées (car ils sont rarement restreints à un seul secteur).

2° Degré de centralisation

L'institution locale peut être une simple unité territoriale d'une administration centralisée (exemple à Montréal cas d'une école élémentaire par rapport à la C.E.C.M.), une unité déconcentrée d'une administration centralisée (cas des cinq régions de la C.E.C.M.) ou une unité décentralisée (commission scolaire). Normalement, cette dimension fait référence à l'étendue des pouvoirs (en particulier celui de taxation) et à la marge de choix autonomes accordée à chaque niveau; mais l'influence des autorités de tutelle peut en diminuer l'importance réelle.

3° Degré d'ouverture

Cette dimension désigne les modalités d'exercice du pouvoir, la façon dont l'institution traite les personnes soumises à sa juridiction et transige avec son environnement. Le degré d'ouverture se manifeste par la politique d'information, l'implication éventuelle des usagers sous quelque forme que ce soit, et de manière générale par les interactions entre l'institution, sa clientèle et son environnement. Il est à remarquer que cette dimension est relativement indépendante du degré de centralisation et qu'elle tend à le minimiser, dans la mesure où l'aspect formel est privilégié au détriment du contenu :

l'établissement de nouvelles relations avec le milieu peut dispenser pendant un certain temps d'aborder les questions de répartition des compétences et de distribution du pouvoir. L'"ouverture" ne brouille pas seulement la clarté juridique des niveaux de centralisation, elle nuance aussi (ou dissout) la distinction économique entre la demande ("besoin" et vote des citoyens) et l'offre (les décisions des administrations) de service public, au profit d'une mise en évidence de la "fourniture", i.e. des processus de définition des produits, par interaction visible et consciente entre producteurs et usagers[1].

4° Formes organisationnelles

Selon les degrés de centralisation et d'ouverture, la composition et le mode de sélection des membres des organes décisionnels et consultatifs de l'institution pourront changer. En particulier, le mécanisme électif peut être utilisé aussi bien pour choisir les responsables d'une unité décentralisée, que pour désigner les réprésentants du milieu auprès d'une unité "ouverte", mais le corps électoral diffère: dans le premier cas, il englobe tous les citoyens (contribuables) et dans le second, se restreint aux usagers.

B. Mode de production

Le mode de production désigne la façon dont sont organisées les ressources à l'intérieur de l'unité locale en vue de la réalisation de produits définis.

1° Type de producteurs

Il peuvent être professionnels, experts bénévoles, ou tout simplement usagers. L'école est actuellement dominée par des professionnels;

---

1. De ce point de vue d'utilité fonctionnelle, la "participation des citoyens" a certaines analogies avec la publicité tout en ayant un autre potentiel de transformation du fonctionnement de l'économie publique.

mais le recours à des bénévoles ou à des para-professionnels, n'y est pas exclu et de plus certains courants pédagogiques font de l'usager (le "s'éduquant") le principal producteur de sa propre formation[1] dans la mesure où l'"instruction" cède la place à l'"apprentissage".

2° Degré de dépendance externe

Une unité locale de production peut exercer un contrôle plus ou moins important sur ses propres ressources et sur son mode d'organisation interne. Le degré effectif de dépendance peut varier selon le degré de centralisation, le degré d'ouverture et les modalités de la tutelle. Par ressources propres, il faut entendre celles qui sont allouées à l'unité locale par le niveau de gouvernement supérieur et celles qu'elle mobilise dans le milieu.

3° Méthodes de production

Elles désignent la répartition des rôles à l'intérieur de l'institution et le type d'interaction qui s'établit entre producteurs. La production peut y être mécanique ou s'apparenter à une création collective; on pourrait qualifier les deux extrêmes de méthode additive ou interactive . Quand les usagers se retrouvent à l'intérieur de l'institution pour recevoir les services, des problèmes de règlementation interne s'ajoutent aux choix des méthodes proprement dites.

4° Techniques de production

Elles englobent les moyens technologiques et les opérations effectuées : matériel pédagogique et activités pédagogiques. Elles peuvent être largement standardisées et appliquées uniformément : technique mécanique ou au contraire être innovatrices et individualisées en fonction des usagers : technique adaptative.

---

1. A cet égard, l'évolution des conceptions de l'enseignement, en particulier pour les adultes, s'apparente aux transformations dans l'organisation des services sociaux, dans le rôle des usagers. Cf. Jacques Godbout et Nicole V. Martin Participation et innovation. L'implantation des C.L.S.C. et les organismes communautaires autonomes. Université du Québec, Mai 1974, 344 p. plus annexes.

C. Les produits

Ils sont spécifiques à chaque secteur et désignent les résultats directs ou les effets indirects des activités de l'institution; ils peuvent être plus ou moins explicitement pris en considération dans la définition des objectifs. Les produits de l'école, en tant qu'institution socio-juridique avec support matériel, pourraient être classés comme suit :

1° Scolarisation individuelle. Définie de manière traditionnelle : apprendre à lire, écrire, compter.

2° Formation générale. Elle dépasse la simple scolarisation pour assurer un développement de toute la personnalité et fournir une instruction civique, entendue au sens large comme capacité pour le citoyen de comprendre le système social dans lequel il vit.

3° L'animation de la vie sociale de quartier. Par les facilités matérielles et les réseaux de relations qu'elle mobilise, l'école peut jouer un certain rôle dans l'animation du quartier et même dans son organisation sociale.

4° Promotion éducative du milieu. Si les autres produits existent, l'école peut enfin contribuer à ce que le milieu dans lequel elle s'insère prenne en charge ses propres destinées dans les différents secteurs d'activités, dans la mesure où elle augmente sa capacité à résoudre ses problèmes.

D. La clientèle

La 'clientèle' recouvre deux groupes qui peuvent ou non coïncider : le groupe cible c'est-à-dire celui qui est impliqué dans les activités de l'institution et le groupe bénéficiaire, c'est-à-dire celui qui bénéficie des effets des interventions sur le groupe cible. Cette distinction est rarement faite mais elle est fort importante. Par exemple, l'école communautaire pourra destiner une série d'activités

(séances d'information, visites,...) aux parents (groupe cible), mais dans le seul but d'améliorer la scolarisation des enfants (groupe bénéficiaire). Dans le domaine de l'Education, les groupes les plus courants sont constitués en fonction de l'âge, ils peuvent être alternativement groupe cible ou bénéficiaire ou conjointement cible et bénéficiaire dans le cas d'un environnement pleinement éducatif.

II. LES MODELES D'INSTITUTIONS EDUCATIVES LOCALES

La combinaison des positions possibles sur chaque dimension aboutit à une profusion de modèles d'institutions éducatives locales, même si certaines combinaisons sont impossibles; par exemple, une école ne peut pas favoriser la promotion collective, si elle est centralisée, fermée, à dominante professionnelle... Normalement la présentation des classes de modèles possibles devrait partir d'un objectif principal sur l'une ou l'autre des dimensions et rechercher qu'elles sont les combinaisons de position sur les autres dimensions susceptibles de permettre sa réalisation. Comme le but de ce rapport n'est pas de fournir un modèle permettant de maximiser un objectif donné a priori, mais de montrer la diversité des expériences d'école communautaire qui pourraient être entreprises, la présentation suivra un autre ordre : seuls seront acceptés les modèles à composante communautaire, c'est-à-dire ceux qui manifestent un certain degré d'ouverture.

Pour ne pas multiplier les nuances, on peut considérer comme fermée toute institution qui n'entretient aucune relation avec son milieu ou des relations unilatérales destinées seulement à créer un climat favorable à son action. Les degrés d'ouverture pourrait être les suivants :

1° consultation : l'école accorde un rôle consultatif à certains éléments du milieu. Les conditions légales de la consultation ont été créées par l'institutionalisation des comités d'école et de parents.

2° contrôle par la "communauté éducative". Composée des administrateurs, enseignants, étudiants et parents, cette communauté contrôle une série de décisions, au moins celles qui concernent les questions pédagogiques et de régie interne.

3° contrôle par la communauté de quartier. A la communauté éducative s'adjoignent des représentants du milieu de vie local.

Deux grands groupes de modèles peuvent être distingués, selon que l'école reste une institution strictement unifonctionnelle, à fin éducative, ou qu'elle devient une institution plus ou moins multifonctionnelle.

A. Institutions éducatives communautaires unifonctionnelles

1° Dans un système centralisé

Dans un tel système, les possibilités d'école communautaire sont réduites. Seul le premier degré peut être réalisé. Mais la mise en place de mécanismes consultatifs peut viser l'implication des parents au profit des enfants et/ou l'implication des adultes au profit des adultes usagers.

a) L'introduction des parents dans un organisme consultatif ne semble ni modifier ni améliorer substantiellement les produits de l'école, pas plus que son mode de production. Une évaluation des effets de la création des comités d'école et de parents permettrait de confirmer éventuellement cette affirmation.

b) La mise en place au niveau de quartier de comités consultatifs seulement pour l'éducation des adultes aboutirait sans doute aux mêmes résultats.

Exemples d'école-commmautaire

Caractéristiques Institution Unifonctionnelle				Conséquences probables			
Constitution		Clientèle		Produits	Mode de production		
Système	Ouverture	Cible[1]	bénéficiaire		Producteurs	Méthodes	Techniques
Centralisé	Consultation	Parents	Enfants	Scolarisation Formation	Professionn. (Bénévoles)	Additive (interactive)	mécanique (adaptative)
		Adultes	Adultes	Scolarisation (Formation, instruction)	Professionn.	Additive	mécanique
Déconcentré	Consultation	Parents	Enfants	Scolarisation Formation	Professionn. (bénévoles)	Additive ou intéractive	mécanique (adaptative)
		Adultes	Adultes	Scolarisation formation-instruction	professionn.	additive	mécanique
	Contrôle par communauté éducative	Parents	Enfants	Scolarisation Formation	professionn. bénévoles usagers	intéractive	adaptative
		* Adultes	Adultes	Scolarisation Formation*	professionn. bénévoles* usagers*	additive ou interactive*	mécanique ou adaptative*
	Contrôle par communauté de quartier	Parents	Enfants	Scolarisation Formation	professionn. bénévoles usagers	interactive	adaptative
		* Adultes	Adultes	Scolarisation Formation* Promotion*	Professionn. bénévoles* usagers*	interactive*	adaptive*

1. Dans tous les cas, on suppose que l'école intervient au moins près des enfants. Donc cette constante n'apparaît pas dans le tableau.

* Indique une relation conditionnelle pour toute la ligne; si les adultes constituaient la clientèle cible, alors ...

2° Dans un système déconcentré

L'ouverture pourrait aller jusqu'au troisième degré, bien qu'il est plus probable qu'elle se stabilise au second. Là encore, à chaque degré, les nouvelles relations peuvent viser les parents au profit du progrès scolaire de leurs enfants, et/ou les adultes pour faciliter la réalisation de leurs propres projets éducatifs.

Un contrôle de certaines décisions par la communauté éducative ne changerait vraisemblablement pas les produits de l'institution éducative, car la composition de cette communauté tendrait à focaliser les préoccupations sur l'aspect acquisitif de l'éducation plutôt que sur sa fonction d'apprentissage compréhension des réalités du milieu. Cependant, ce contrôle pourrait générer des innovations dans le mode de production. Le contrôle par la communauté de quartier, peu probable en raison des limites à la délégation de pouvoir dans un système deconcentré, pourrait susciter plus facilement une promotion collective du milieu, tout en gardant ses effets innovateurs, à la condition toutefois qu'il vise tous les publics, adultes comme enfants; dans ce cas, les produits au niveau des adultes auraient sans doute des répercussions bénéfiques sur les produits des enfants; car, dans ce modèle, la coupure entre l'école et le milieu de vie ambiant tend à disparaître.

Les formes organisationnelles correspondant à ces deux degrés d'ouverture pourraient être très variées. Par exemple, le contrôle par la communauté éducative pourrait s'exercer par un conseil de gestion de l'école où seraient représentées les différentes catégories de membres. Le passage au degré suivant pourrait s'effectuer par une cooptation de membres extérieurs par le conseil de gestion ou par désignation de membres supplémentaires par divers organismes du milieu.

3° Dans un système décentralisé

Dans cette hypothèse, l'école correspondrait à une commission scolaire locale. Mais la proximité des élus ne règle pas tous les problèmes

de relations entre l'école et son milieu; en conséquence, on peut concevoir que l'un ou l'autre des trois degrés d'ouverture soit adopté. Toutefois, le troisième susciterait sans doute des tensions entre élus et représentants du milieu, même si leur rôle sont distincts : aux premiers appartient exclusivement la prérogative d'allouer les ressources, mais l'orientation des activités éducatives résulte d'échanges entre les deux groupes. Diverses formules pourraient être envisagées pour diminuer ces tensions : soit élection d'un grand nombre de commissaires et les représentants du milieu ont alors beaucoup moins de raison d'être, soit élection seulement du directeur de l'école avec un conseil de communauté élargi... Par rapport aux autres modèles, une ouverture communautaire alliée à une décentralisation serait susceptible d'entraîner une forte mobilisation des ressources du milieu.

B. La fonction éducative dans une institution locale multifonctionnelle

Une distinction préliminaire s'impose, l'acquisition d'un caractère multifonctionnel peut se faire par

- l'utilisation de l'école en tant qu'équipement à des fins autres qu'éducative (loisirs, rencontre, etc.)
- le transfert des responsabilités éducatives à une institution communautaire multifonctionnelle

1° L'école-équipement communautaire

La désignation d'école communautaire paraît abusive[1] quand la dimension communautaire se réduit à une utilisation des locaux à des fins autres qu'éducatives en dehors des périodes de classe; car cette ouverture matérielle n'a pas ou quasiment pas d'incidence sur les interactions école-milieu dans l'accomplissement de la fonction éducative. Néanmoins cette composante peut facilement être ajoutée à tous les modèles précédents, et devenir un élément supplémentaire important, dans la

1. Elle est pourtant fréquente : par exemple tout parc école devient école communautaire.

mesure où elle permet à l'institution scolaire de contribuer plus efficacement à l'animation du quartier, et même de faciliter certaines réalisations de promotion collective.

Du point de vue organisationnel, l'adjonction de cette dimension ne soulève aucun problème particulier quand l'ouverture a déjà atteint le stade du contrôle par la communauté de quartier; car le conseil de quartier peut facilement organiser cette utilisation multifonctionnelle des locaux disponibles. Aux degrés inférieurs, les décisions concernant cette utilisation sont laissées à l'entière discrétion du responsable de l'école, à moins de prévoir des mécanismes de liaison avec les comités ou conseil de loisirs locaux.

2° Les conséquences ultimes d'une distinction entre institution scolaire et institution éducative

Si le caractère multifonctionnel provient du transfert des responsabilités éducatives à une institution communautaire multifonctionnelle, il n'est plus légitime de parler d'école communautaire. Il existe alors un centre communautaire chargé entre autres, de la fonction éducative. Pour accomplir cette fonction éducative, le centre peut disposer de locaux dont l'utilisation prédominante est réservée à des activités éducatives, il peut au contraire se contenter de coordonner toutes les opportunités éducatives qu'offre le milieu (locaux, activités, groupes, personnes). La direction de ce Centre pourrait être assumée par un Conseil de quartier, entièrement élu ou autrement constitué; mais la communauté éducative aurait le contrôle de la qualité de certains produits éducatifs, et des questions relatives à leur mode de production.

Conslusion : De l'école-enclos au quartier-école.

Ce bref exercice de simulation de différents modèles d'organisation scolaire communautaire permet de dégager leurs caractères essentiels. Ils peuvent être synthétisés dans une définition compréhensive :

L'institution éducative communautaire, l'école communautaire, est l'institution que se donne un milieu en état d'éducation permanente pour coordonner la fourniture de toutes les activités éducatives locales dont il exprime le besoin. Cette institution peut correspondre à des unités locales seulement ou à un réseau à plusieurs niveaux, à l'intérieur d'un milieu relativement homogène.

Trois caractères essentiels se dégagent de cette définition

1- Le schéma classique d'entreprise à éléments exogènes (une unité de production, une clientèle extérieure, captive et soumise), trop souvent véhiculé par les administrateurs locaux, est abandonné au profit d'une conception où le milieu (la clientèle) se donne lui même une institution, un mode d'organisation collective pour réaliser certaines fins, en fonction de ses besoins et caractéristiques. Ce changement de perspective est nécessaire : la reconnaissance de la spécificité des services publics est un préalable et une garantie pour l'établissement de solutions efficaces.

2- Le milieu ne reçoit pas des produits extérieurs, à des moments prédéterminés dans la vie de ses membres. Il se trouve en état d'éducation permanente et de ce fait constitue un environnement éducatif; que les activités éducatives spécifiques visent les enfants ou qu'elles visent les adultes, leurs effets bénéficient à tous les groupes dans la mesure où ces activités éducatives sont reliées aux actions de promotion collective du milieu.

3- La coordination de la fourniture de toutes les activités éducatives nécessaires ne signifie pas que l'institution éducative spécialisée (l'école communautaire dans son expression materielle) les produit elle-même avec ses propres ressources; son rôle essentiel n'en est pas un d'intendance mais de stratégie. Elle aide le milieu à définir ses besoins, ses objectifs et les produits à fournir; ensuite elle coordonne les ressources exixtantes, indépendamment de leur localisation et de leur statut (organismes publics ou non).

La deuxième partie de la définition rappelle que toute institution éducative à tout niveau peut être communautaire, avec des différences de modalités dues aux conditions du milieu.

Les caractères essentiels se retrouvent dans les modèles esquissés, tantôt à l'état embryonnaire, tantôt pleinement développés. Au fur et à mesure de leur accentuation, l'école se transforme; de l'école-enclos, elle évolue jusqu'à perdre sa visibilité matérielle pour laisser place au quartier-école. Sans ouverture communautaire, l'école constitue un enclos ou les jeunes sont parqués, et supposément soustraits à l'influence d'un milieu dévalorisé et parfois défavorisé ; les comités de parents ont introduit un oeil étranger dans ce monde clos qui est ainsi devenu "en résidence surveillée"; le partage des locaux entre plusieurs types d'activités, pour les jeunes et pour les adultes, tend à rendre l'école "ouverte"; il lui reste à redécouvrir et à revaloriser son milieu pour vivre au symbiose avec lui. Une telle transformation est-elle possible, est-elle déjà en gestation ?

DEUXIEME PARTIE

APERCU SUR LES TENTATIVES D'IMPLANTATION COMMUNAUTAIRE DE L'ECOLE

La variété des expériences qualifiées d'école communautaire ou d'école centre communautaire, tant sur le plan des formes organisationnelles que sur celui des activités entreprises, peut être illustrée par un bref aperçu sur différentes tentatives ou projets d'implantation communautaire de l'école.

I- LES EXPERIENCES D'ECOLE COMMUNAUTAIRE EN DEHORS DU QUEBEC

Il ne s'agit pas ici de présenter une revue systématique de la littérature sur l'école communautaire, mais de dégager les principales caractéristiques d'expériences tentées. Pour chacune de ces expériences, des bilans ont été établis après plus d'un an de travail par plusieurs chercheurs. Leurs résultats doivent être pris en considération, d'autant plus que les problèmes initiaux, en particulier celui de l'isolement du système éducatif, se retrouvent dans la situation québécoise.

A. Angleterre. Les "E.P.A. Community School".[1]

Suite au rapport Plowden (1966), une politique de "discrimination positive" en faveur des zones défavorisées prévoit une redistribution des ressources éducatives en accordant priorité aux investissements et au perfectionnement du personnel ainsi qu'un supplément de salaire pour les enseignants, dans ces milieux. Quelques 600 écoles bénéficient de ces mesures et quatre expériences pilote de "recherche-action", relativement autonomes, sont menées dans des milieux défavorisés de caractère différent à Liverpool, Birmingham, Londres, West Riding.

---

1. A.H. Halsey, Educational Priority, E.P.A. Problems and policies, London, Her Majesty's Stationary office, 1972. Projectile, A summary of the Liverpool Educational Priority Area, 68/71 et la revue Priority News.

Trois thèmes inspirent ces diverses tentatives : l'organisation d'activités éducatives préscolaires, l'implantation communautaire de l'école, l'adaptation communautaire du contenu des activités scolaires.

1° L'organisation des activités éducatives préscolaires

Augmentation du nombre d'enfants qui peuvent en bénéficier. En raison des ressources limitées, les expériences pilotes doivent oeuvrer avec les organismes publics et privés pour étendre garderies, groupes de jeux, maternelles.

2° L'implantation communautaire de l'école

a. Relations école-famille

.philosophie générale :

> "An alternative approach is to attempt complementary rather than compensatory education with the school trying to come to terms with the values of the community instead of implicitly opposing them. The object of home school links is to increase educational understanding of the parents and the social understanding of the teacher[1]".

.exemples de réalisations :

-un centre d'éducation communautaire où sont dispensés des cours, où une aide immédiate peut être fournie à des familles en attendant celle accordée par les organismes sociaux, où des enfants peuvent résider un certain temps si la situation familiale l'exige.

-organisation de programmes d'activités de vacances avec des moniteurs payés et des volontaires.

---

1. A.H. Halsey, op.cit., p. 118.

-création d'une nouvelle fonction : l'enseignant-agent de liaison communautaire. Un enseignant est libéré d'une partie de sa charge d'enseignement pour pouvoir établir des contacts avec les familles. Mais ce rôle est ambigü, tiraillé entre deux extrêmes : agent de relation publique ou travailleur social.

-les visites éducatives à domicile. Par exemple, au cours de visites de 2 heures par semaine, des jeux sont montrés aux enfants d'âge préscolaire; le but principal de ces visites est de motiver les parents à être des éducateurs.

-l'ouverture de l'école aux parents; ils y viennent d'abord en observateurs, puis ils participent au processus éducatif de diverses manières, comme tuteurs ou comme participants actifs de projets conjoints parents-enfants.

b. Relations milieu-enseignant

-le principe du supplément de salaire, pour accroitre la stabilité du personnel enseignant, est accepté par tous. Mais ce supplément doit être fort substantiel pour produire les effets voulus.

-les expériences de stage en milieu défavorisé pour les futurs enseignants encore en formation sont très concluantes.

c. Relations école communautaire-communauté

-diffusion de l'information sur l'école par diverses publications, des expositions avec représentation théâtrale de la vie à l'école, des kiosques de vente de matériel éducatif, des travaux d'embellissement de l'école et de ses environs.

-utilisation de toutes les ressources culturelles existantes dans le milieu ou dans la ville.

-formation (plutôt qu'éducation) des adultes. Esprit d'une telle formation :

> "A community school in an E.P.A. which seeks only the limited though important, role of helping parents to understand and encourage the educational development of their children will not be the dynamic center for community re-generation and growth which is an essential element in the whole variety of the problems facing such communities"[1].

-pour favoriser l'implantation communautaire, il serait opportun que les services sociaux personnels soient organisés selon l'aire de desserte de l'école.

-un effort particulier doit être fait pour rejoindre les pères, les mères qui travaillent, ainsi que les divers employeurs du milieu.

3° L'adaptation communautaire du contenu des activités scolaires. Une véritable transformation communautaire implique un changement de contenu dans les programmes d'activités scolaires.

> "We have always maintained that the community school should have a "community curriculum, one rather more social than academic and geared to the real and immediate world of the child. It was argued that the social environment was the key to the child centred syllabus"[2].

Cette adaptation de contenu se traduit pas des activités directement orientées vers la communauté et par une perspective communautaire dans les apprentissages de base (lire, écrire, compter); elle ne manifeste principalement par le recours à des créations collectives centrées sur le milieu.

> "Granting the school its usual succour in the early hours, a schedule for junior "community" education might run : -each morning after break the build-up of some socially relevant

1. A.H. Halsey, op.cit. p. 159.
2. Projectile, op.cit. p. 7.
3. Dans le numéro 6 de Priority News de Lefebvre 1973 il est proposé que le "social syllabus" occupe la moitié du temps des élèves.

theme (television, pocket-money, the milk bottle and thousands of others) followed by afternoons devoted to 1. a deep local study on streets, jobs etc; 2. diverse leisure pursuits; 3. the preparation of a large scale creative production on a social theme; 4. a home/school venture e.g. parental at home, exhibitions of work in shops and other local foci etc. 5. a community enterprise e.g. old age pensioners club, playground improvement scheme etc. Quite a busy week, one hears the echo, for the poor old teacher![1]

Remarque générale : l'implantation communautaire ne peut être qu'un processus lent, spécifique à chaque milieu; mais il peut être facilité par l'existence d'un support institutionnel. L'expérience ne peut être évaluée qu'à moyen et long terme.

B- Edmonton, Alberta. Expériences de 2 community schools.[2]

1° Conception de l'école communautaire

a. Les conditions nécessaires pour que l'école reste une force vitale du milieu

"-active community involvement in curriculum building
-active community involvement in teacher learning process
-the community as a school
-innovation planning, implementation at the local level" (p. 4)

b. Les caractéristiques d'une école communautaire par rapport à une école traditionnelle

"The community school

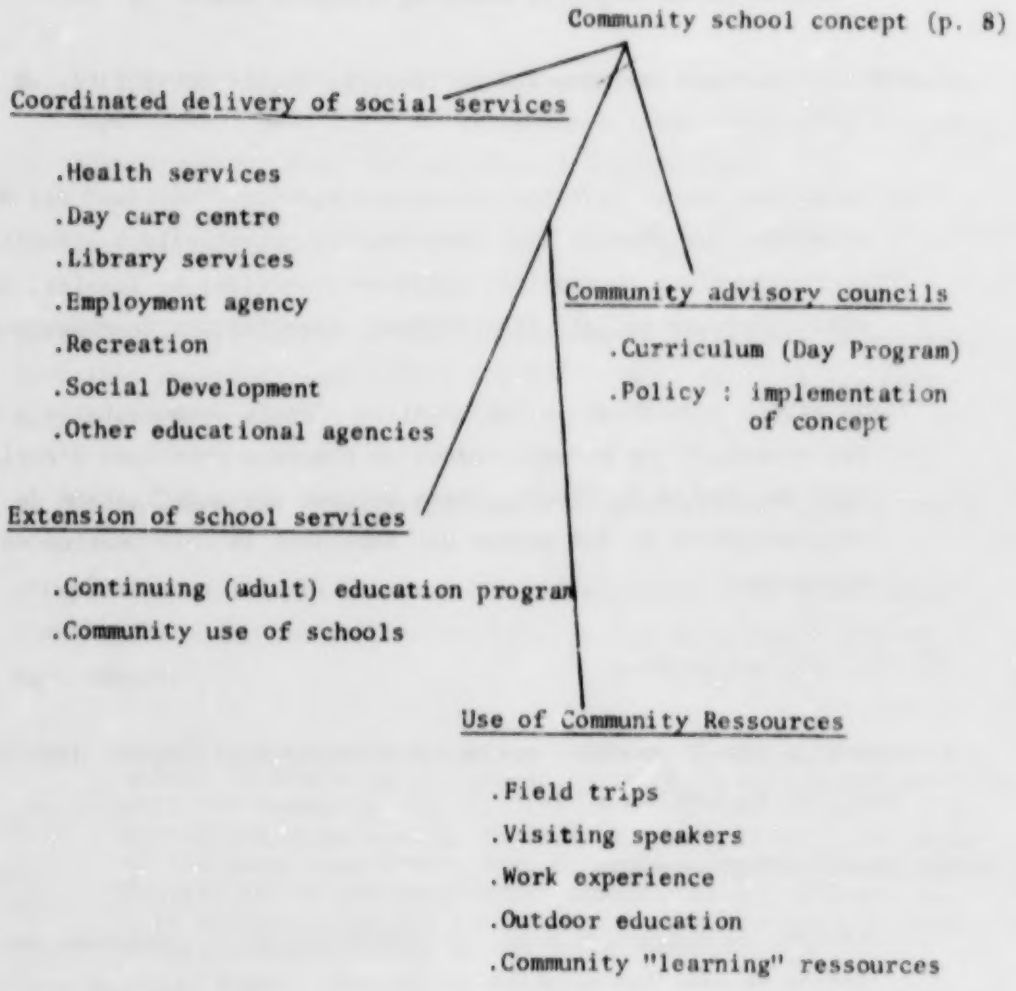
-improves the quality of living here and now
-uses the community as a laboratory for learning
-makes the school plant a community centre
-organizes the curriculum around the fundamental processes and problems of living

---

1. Projectile, op.cit. p. 8.
2. The community school : a focus on living. A report presented to the Edmonton public school Board Edmonton, Alberta, Extension sources, Edmonton Public Schools, May 1971.

-includes lay people in school policy and program building
-leads in community coordination
-promotes democracy in all in all human relationship" (p. 11).

c. Définition synthèse



d. Stratégie d'implantation

> "The community school concept does not necessarily suggest a radical, immediate restructuring of the educational system. The ingredients for its implementation are presently in existence. What is necessary is a thorough examination of present educational practices as well as the potential of community school in the light of emerging societal needs. (p. 19).

c. Nécessité d'une coordination de tous les organismes publics et privés

1. au niveau local. Tous les principaux services "sociaux" ont été examinés pour déceler leur contribution potentielle à l'école communautaire : commissions scolaires, services de loisirs, de santé, service social, bibliothèque, associations communautaires...

2. au niveau provincial. L'implantation d'école communautaire n'exige pas seulement une reconnaissance de nouveaux principes d'action (qui est facile à obtenir), mais surtout une modification de la règlementation et des normes qui empêchent la coordination entre organismes.

2°- Les projets pilotes

a. Une High School nouvelle et une "Elementary-High school" dans un quartier du centre-ville

b. phases d'implantation

--période de discussion avec les directions et le personnel des écoles et avec les services municipaux : santé, service social, parcs et loisirs, bibliothèque.

--constitution d'un Comité de Direction où un représentant du service des Parcs agit comme secrétaire. Aucun budget ni personnel spécial n'est affecté au projet.

--sensibilisation, au cours de réunions, des différents groupes de quartier qui aboutit dans un cas à la participation de représentants de ces groupes au comité de direction, puis à la constitution d'un conseil provisoire.

c. Les activités : essentiellement utilisation des locaux

d. La préparation du rapport bilan a non seulement bénéficié des 2 expériences, mais aussi de discussions (après diffusion préalable d'information) avec une soixantaine d'organismes.

3° Les conclusions

Suite à ces expériences, à ces discussions et réflexions intensives, certaines positions sont prises sur les aspects suivants, en particulier :

a. Déconcentration ("decentralization of administrative authority")

L'implantation d'école communautaire nécessite un plus grand degré d'autonomie au niveau de l'école. Les principes suivants peuvent être adoptés

> "It will remain with the administration of each individual school to determine the extent to which it will become involved with the community, and it will be a decision of senior administration in allocating funds on a system level to determine if the local approach is most effectively serving local needs".
> "Central office personnel would continue to act advisory capacity and assist in the establishment of guide-lines to facilitate decision making at the local level."

b. Conseil de quartier

L'identification des bosoins locaux, la coordination des services dépendent des relations entre producteurs et consommateurs de service; elles pourraient être facilitées par la création de "community councils"

-composition : des représentants de la communauté et des organismes de service social et diverses associations locales.
-niveau : à la fois l'élémentaire et le secondaire
-rôle : trouver un compromis entre un rôle actif et un rôle consultatif "between professional funded knowledge and the conventional wisdow of the community".

c. Directeur d'école et responsable de l'école communautaire

Le directeur d'école joue un rôle de liaison entre les différents publics de l'école communautaire. Durant la phase d'implantation au moins, il serait bon d'avoir un responsable des relations entre l'école et son milieu.

d. Financement de l'école communautaire

L'augmentation du coût ne serait pas énorme si on conçoit l'école communautaire comme une alternative et non une simple addition aux pratiques existantes. Elle suppose par exemple une réorganisation de la répartition du travail et non l'embauche de nouveau personnel. Le coût marginal d'augmentation des coûts d'entretien minime par rapport au coût actuel.

C. Ontario. Proposition du "Select Committee on the Utilisation of Educational Facilities"[1]

Le groupe de travail de 11 membres nommé en décembre 1971 a remis un premier rapport en juin 1973, suite à l'analyse de nombreux mémoires, à la visite de nombreuses expériences tant en Ontario qu'à l'étranger. En dépit du titre, le champ d'investigation est plus large que l'utilisation communautaire des équipements éducatifs et recouvre la notion d'école communautaire, en raison de l'extension très large accordée à "ressources éducatives" (educational facilities = all

1. The Select Committee on the Utilization of Educational Facilities. Interim Report number one. June 1973, Toronto.

the places where education, broadly defined is being and can be pursued.") Le rapport contient une série de recommandations et des commentaires sur la situation actuelle et les justifications de ces recommandations. Les principales peuvent être regroupées autour des thèmes suivants :

1° Organisation communautaire

a. Conception de la participation communautaire

> "By community involvement, we mean that each community has the power to influence the decision-making process through the determination of its own needs and how those needs can best be served." (p. 19).

b. Les principes de cette organisation

-ne pas créer un autre niveau de gouvernement
-assurer la coordination entre les organismes publics sans permettre la prééminence d'aucun
-favoriser au maximum la participation communautaire à la planification et l'application des programmes.

c. Les éléments de cette organisation

Community Action council, formé sur une base volontaire, ouvert à tous les citoyens, fonctionnant à l'échelle d'une école élémentaire utilisant l'école ou tout autre bâtiment public; rôle : détermine les besoins et priorités pour tous les programmes communautaires.

-Community Coordinator, embauché par "the Community Development Branch. Ministry of Community and social services". Le rôle : aider à créer les Community Action Councils, les informer sur les ressources disponibles, faire la liaison avec les différents organismes publics.

-Advisory Committee, composé de représentants de divers organismes nommés par le coordonnateur communautaire. Le but de ce comité est d'aider le coordinateur dans sa fonction de liaison.

2° Conséquences sur le personnel

-Préoccupations communautaires dans la formation des maîtres.
-Emploi d'aides bénévoles ou rémunérés venant de la communauté.

3° Les activités dans une école communautaire

-Certains travaux des élèves dans la communauté sont crédités
-L'implication de la communauté dans l'élaboration des programmes devient un principe fondamental
-Intégration des activités culturelles et récréatives aux programmes scolaires.
-Institution d'un système universel de garderie dans une perspective d'éducation préscolaire
-La communauté décide du genre de bibliothèque qu'elle veut dans son école.

4° Financement des écoles communautaires

-Tous les frais d'opération sont admissibles aux subventions provinciales
-La province accorde des subventions spéciales pour le réaménagement des locaux entrepris pour les rendre accessibles aux handicapés.

II- L'IMPLANTATION COMMUNAUTAIRE DU SYSTEME D'ENSEIGNEMENT AU QUEBEC

Les remarques suivantes ne cherchent pas à présenter une évaluation systématique de la situation actuelle, mais à regrouper certaines observations fragmentaires sur l'implantation communautaire des écoles

Pour l'ensemble du Québec, il est difficile d'avoir une idée approximative de l'ampleur de cette utilisation des locaux scolaires à des fins de loisirs. Elle semble s'être accrue au cours des dernières années avec la multiplication des protocoles d'entente entre municipalités et commissions scolaires.

-pour des activités éducatives non scolaires

L'utilisation semble se faire surtout pour les cours d'Education des adultes. Mais il est à noter qu'environ la moitié des cours est dispensée ailleurs que dans des écoles en raison de l'image négative de l'école dans certains milieux et de l'absence de coût lorsque l'organisme demandeur a ses propres locaux.

Les groupes de travail de Multi-média bénéficient gratuitement de locaux dans des écoles élémentaires et peuvent y louer de l'équipement audiovisuel.

L'utilisation des bibliothèques scolaires par la clientèle non scolaire soulève tous les problèmes de relations entre la politique provinciale de la Direction des bibliothèques publiques et les politiques de commissions scolaires. A Longueuil, la nécessité de décentralisation de la bibliothèque centrale et de la collaboration des bibliothèques scolaires (organisées différemment selon les commissions scolaires) a abouti après une année d'expérimentation à concevoir une organisation d'ensemble où les unités de voisinage bénéficierait des bioliothèques d'école et où des bibliothèques de quartier seraient prises en charge par la municipalité.

Ils tiennent essentiellement aux frais de conciergerie. A Longueuil, ils sont entièrment assumés par la commission scolaire; en retour la municipalité ne charge aucune taxe. La répartition des frais d'entretien à Montréal tend à mettre en pratique une des hypothèses émises par le sous comité éducation du comité d'étude de la C.U.M.,

de niveau élémentaire et secondaire.[1] La situation est mieux comme pour les niveaux supérieurs[2].

A. L'utilisation communautaire des ressources

1° Utilisation des locaux

-Pour des activités de loisir

Par exemple, à Longueuil suite à des ententes entre le service des loisirs et les différentes commissions scolaires, tous les locaux scolaires sont mis à la disposition des différents organismes de loisirs évoluant dans la ville. Durant la période estivale, les écoles sont remises au service des loisirs qui les administre.

A Longueuil, l'ouverture générale des écoles élémentaires permet de rejoindre facilement la clientèle la plus jeune. Par contre les adolescents sont peu touchés, préférant une vie qui ne se restreint pas à l'unité de voisinage. Les ententes sont conclues individuellement avec chaque polyvalente sur une base d'échange de service.

A Montréal, en 1973-1974, 12 polyvalentes ont été mises à la disposition de la ville pour être utilisées à des fins de loisirs et de sports. Sur semaine, aucun frais d'entretien n'est chargé à la ville et l'utilisation du matériel scolaire lui est facilitée - 77 écoles élémentaires et parcs-écoles ont été mis à la disposition de la ville pour y ouvrir des "centres communautaires" (fréquentation hebdomadaire moyenne de ces centres : 78,000 citoyens).[3]

---

1. Les informations nécessaires ont été recueillies pour la plupart par entrevues personnelles; elles ne concernent que la région de Montréal et plus spécialement le territoire de la C.E.C.M.
2. Voir Gaétan Daoust et Paul Bélanger. L'université dans une société éducative. De l'éducation des adultes à l'éducation permanente, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1974,
3. Source : Communiqué C.E.C.M., ville de Montréal, juin 1974.

selon lequel la municipalité serait investie des charges d'entretien de tous les équipements extérieurs qui sont la propriété du scolaire et le scolaire de celle des équipements intérieurs[1].

Une autre forme d'utilisation des locaux et terrains scolaires est leur location à la municipalité par bail emphythéotique à un coût nominal.

2° Utilisation du personnel

L'utilisation du personnel scolaire pour l'organisation d'activités non scolaires semble réduite partout.

Pour les activités de loisir, les services municipaux ne recourent pas au personnel enseignant (mis à part les moniteurs de sport), à Longueuil et à Montréal. A Montréal Nord, cependant, la municipalité semble avoir utilisé et rémunéré du personnel scolaire pour l'organisation d'activités parascolaires dans les écoles et cette façon de procéder aurait favorisé l'ouverture des écoles.

Dans le secteur des activités éducatives le recours au personnel enseignant est faible (environ 20 %) pour les cours de culture populaire.

B. L'utilisation par le système d'enseignement des ressources communautaires

Pour le niveau élémentaire les informations sont absentes et devraient être recueillies sans doute école par école...

1° Pour les activités scolaires

Selon les rapports de certains comités d'école, des parents ont effectué parfois certaines tâches à la bibliothèque (classification, réparation).

1. Comité d'étude de la C.U.M., Rapport du sous-comité Education.

2° Pour les activités parascolaires des élèves

A Montréal, dans certaines écoles, un animateur, payé par la ville, organise, après entente avec la direction, diverses activités de la fin des cours jusque vers 5-6 heures pour les élèves; ensuite il est chargé de l'organisation des activités à l'école avec les groupes du quartier. Les relations entre ce moniteur et l'équipe d'enseignants semblent très variables: de l'ignorance mutuelle, plus ou moins bienveillante, à la compréhension et aux échanges; en outre, elles sont plus faciles dans une école élémentaire que dans une école secondaire. Il est à noter que le moniteur travaille surtout en collaboration avec le comité local de loisir élu sur une base paroissiale (et ces élections ont beaucoup d'analogies avec celles des comités d'écoles) : plusieurs écoles élémentaires se trouvent être déjà le foyer de plusieurs organismes.

3° Pour les activités éducatives à clientèle adulte

Les cours de culture populaire tendent à être donnés par des personnes ressources du quartier; la clientèle choisit son professeur. Ce phénomène est particulièrement net dans les centres d'éducation communautaire.

Les groupes de travail de Multimédia s'appuient sur des personnes ressources du milieu, et bénévoles.

Ce recours à des personnes hors système enseignement contribue à une "déscolarisation des activités éducatives".

C. La direction communautaire des activités éducatives

Dans quelle mesure le milieu participe-t-il, au même titre que les spécialistes de l'enseignement (administrateurs et enseignants), à la définition de ses activités éducatives ? Selon quelle forme s'exerce cette participation ?

C'est par rapport à la direction communautaire des activités éducatives que les expériences organisationnelles se sont multipliées à tous les niveaux au cours des dernières années, ce qui ne veut pas dire qu'elles ont déjà eu une influence décisive sur le contenu des activités éducatives et sur la nature des relations école-milieu.

On peut les rappeler en les classant sous deux types de participation : la participation directe aux décisions et la consultation préalable aux prises de décision.

1° Participation décisionnelle

a) des citoyens

.Niveau scolaire

Les taux de participation aux élections scolaires ont été assez faibles en juin 1973, variant entre 30 % des inscrits dans le quartier électoral no 17 à 14 % dans le quartier électoral no 5 qui se situe dans une zone défavorisée de la ville de Montréal.

Par ailleurs, quelques phénomènes annoncent peut-être un certain renouveau des formes traditionnelles de participation décisionnelle :

- Les tentatives de cogestion de l'école par l'ensemble des parties directement impliquées : Direction - Enseignants - Elèves - Parents - personnel de soutien, telles qu'elles sont étudiées par le comité d'étude sur la gestion participative des écoles secondaires de la C.E.C.M.

- Les répercussions que la constitution des comités d'écoles et de parents pourra avoir sur le caractère des élections aux postes de

commissaire (électeurs mieux informés, potentiel beaucoup plus large de candidats formés, surveillance continue des commissaires par la base, telle qu'elle se pratique dans certains quartiers...).

- La force de pression locale que les comités d'école et de parents peuvent acquérir surtout s'ils travaillent conjointement avec d'autres organismes élus au niveau du quartier.

2. Niveau éducation des adultes

La participation de la clientèle aux décisions est beaucoup plus importante qu'au niveau scolaire, selon des modalités variables.

Dans les 4 centres d'Education communautaire par exemple, (Pavillon d'éducation communautaire d'Hochelaga-Maisonneuve, le Centre de perfectionnement des adultes de la Petite Bourgogne, le Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles) les gens du quartier prennent eux-mêmes leur formation en charge, en élisant un conseil d'administration. Le problème qui peut surgir alors concerne la représentativité d'un tel conseil, mais l'importance de ce problème est diminuée du fait que les centres d'éducation communautaire n'ont pas de monopole de distribution des cours aux adultes dans leur quartier.

La plupart des cours de culture populaire sont demandés par des organismes au service d'Education des adultes qui joue ainsi un rôle de support matériel et pédagogique, l'initiative revenant aux groupes du milieu.

De même dans les programmes multimédia, l'initiative vient de la base, conçue peut-être dans ce cas de manière un peu trop individualiste. De plus les participants déterminent le contenu des programmes.

b) des autres organismes publics

A proprement parler, les autres organismes publics n'assument aucune participation aux décisions des commissions scolaires. Cependant, les modalités de coopération qui se développent entre les municipalités et les commissions scolaires (et peut-être, enfin, les C.E.G.E.P.), lors de la planification des principaux équipements, tendent à la réalisation de véritables projets conjoints où les besoins communautaires peuvent être pris en considération, en plus des stricts intérêts de chacune des parties; mais ces ententes restent de portée limitée : "elles concernent tantôt l'implantation d'équipements, tantôt l'utilisation et beaucoup plus rarement la planification des programmes de loisirs"[1].

2° Participation consultative

Elle est déjà institutionnalisée par les comités d'école et de parents. Certaines tendances se dégagent de cette expérience récente, du moins à Montréal.

a) Extension de cette participation

Elle est faible, environ 10 % des parents seulement participent aux élections des membres de comités (chiffres précis pour la région III de Montréal : pour l'ensemble des écoles secondaires 13.60 % des parents en comptant 1 parent par enfant. Pour l'élémentaire, 17.8 % des parents); ce taux est cependant supérieur à celui observé lors des élections aux conseils d'administration des établissements de santé et de services sociaux.

D'après les données du sondage de l'Association des directeurs d'école de Montréal publiées dans Informo, vol. 5, no 4. Mars 1974, "à

---

1. Constatation faite par le comité d'étude sur la concertation scolaire et municipale.

l'élémentaire, on constate que dans les milieux défavorisés, il y a moins de parents aux élections : 33 % des élections ont attiré moins de 25 personnes".

Le nombre de membres des comités est aussi moins important dans les milieux défavorisés : "55 % des comités ont 9 membres et moins alors que dans les milieux aisés et moyens 60 % des comités ont plus de 10 membres".

b) Rôle des comités d'après leurs activités

-Par rapport à l'école

Ils jouent un rôle indéniable de sensibilisation des parents sur les questions pédagogiques si l'on se fie aux thèmes retenus pour les assemblées annuelles des comités régionaux de parents.

D'après le sondage des directeurs, la majorité des comités d'école participent à plusieurs activités de l'école. Cependant les résultats indiquent que dans les milieux défavorisés les comités ont tendance à faire moins d'interventions sur les études, les services aux étudiants, les relations parents-école, l'organisation scolaire, mais autant que ceux des milieux plus favorisés sur l'administration et le personnel.

Par ailleurs les comités de milieux défavorisés rencontrent moins souvent les professeurs et dépendent plus du directeur pour la convocation des réunions, le choix des invités de l'extérieur et la rédaction des compte-rendus.

-Par rapport au milieu

Une partie importante des activités des comités d'écoles semble concerner les relations avec le milieu : pratique de sondage, assemblée

annuelle, bulletin d'information (pour la région II un bulletin d'information à 25,000 exemplaires), mais sans effet apparent sur les taux de participation.

c) Les limites de cette forme de consultation

Elles tiennent

.au rôle purement consultatif et à l'absence d'indications précises sur les objets obligatoires de consultation.

.au faible dynamisme des comités : manque de formation, orientation assez "conservatrice" dans les conceptions de l'école, renouvellement fréquent.

.à l'attitude des autres membres

- -les directeurs d'école; dans le sondage, le comité d'école était jugé inutile pour les relations avec le milieu environ 2 fois sur 3. Le style traditionnel d'autorité est relativement incompatible avec ces nouvelles structures.

- -Les enseignants où semblent prédominer la méfiance ou les considérations stratégiques.

Les conséquences de la création de ces organismes consultatifs sur le fonctionnement des écoles semblent encore fort limitées, sauf peut-être les cas où les demandes d'un comité sont aussi reprises par des commissaires. Mais dans une perspective d'implantation communautaire, les comités représentent sans doute l'avantage d'effectuer une certaine sensibilisation et d'élever le niveau des demandes, comme le suggèrent par exemple certaines recommandations de l'assemblée générale du comité des Parents de la Région I :

"L'ouverture de l'école à la réalité"

a. L'école et le centre communautaire du quartier qui comprend les activités du quartier doivent s'unir pour une meilleure réalité avec des échanges de services.

b. Lors de la Semaine de l'Education profiter de ce temps pour se choisir des thèmes qui amèneraient les parents à l'école, en utilisant au maximum tous les média d'information.

c. Que l'école soit le lieu de rencontre pour tous les citoyens du quartier; qu'elle soit vraiment accessible sans aucune discrimination.

d. Qu'on élimine les frais de location pour toute activité bénévole".

Conclusion : Ecole communautaire ou éducation communautaire ?

Telle est l'interrogation que suscite ce bref aperçu sur les tentatives d'implantation communautaire de l'école.

L'école communautaire peut se réduire à une école traditionnelle qui aurait développé des talents spéciaux de relations publiques et manifesterait un souci plus poussé de rentabilité des équipements. Mais, malgré ces apparences d'innovations que peuvent encore redorer des améliorations formelles dans les méthodes pédagogiques, les produits restent identiques, empreints de la même inutilité sociale, si l'ouverture communautaire de l'équipement-école ne s'accompagne pas d'une évolution dans le contenu de l'éducation.

A cet égard il est important de souligner qu'au Québec les tentatives actuelles d'ouverture au niveau élémentaire et secondaire, (sous réserve d'une documentation plus approfondie de certaines situations locales), tendent à moderniser l'école sans toucher à l'éducation; nonobstant la multiplicité des structures, les expériences d'éducation des adultes semblent par contre plus prometteuses. Dans ces conditions, il serait opportun de faciliter la fertilisation réciproque des expériences aux différents niveaux pour imprimer une véritable orientation communautaire aux écoles.

La marque distinctive d'une école communautaire est de dispenser une éducation communautaire, c'est-à-dire adaptée au milieu et orientée vers la promotion du milieu; l'ouverture communautaire, manifeste dans l'utilisation des équipements, y est surtout effective dans le contenu de "l'enseignement" qui, tout en poursuivant les mêmes finalités d'instruction de base, emprunte désormais tous ses exemples au milieu environnant et conduit les enfants à une découverte positive et revalorisante de leur quartier. Bref l'école communautaire introduit dans le système d'enseignement le principe d'une socialisation des enfants différenciée selon les milieux. La reconnaissance de ce principe ne consacre nullement une incitation à "la contre culture", comme pourraient s'empresser de le dénoncer certains esprits soi-disants cultivés : nier l'évidence que les modes d'appréhension et d'expression individuel de la culture sont différents selon les milieux ne peut que cacher une volonté de garder inculte une partie de la population. En d'autres terres, l'école communautaire se différencie de l'école traditionnelle par une très grande attention au "contenu social" de l'enseignement, telle est d'ailleurs l'orientation qui se dégage des expériences anglaises, au fur et à mesure de leur maturation.

TROISIEME PARTIE :

L'ECOLE COMMUNAUTAIRE : ESQUISSE D'UNE POLITIQUE D'IMPLANTATION

De la grande variété d'écoles communautaires possibles, entrevue dans l'élaboration des modèles et manifeste dans les expériences étrangères, du faible niveau général d'ouverture communautaire des écoles actuellement au Québec, en dépit d'un renouveau du dynamisme local, résulte une série de contraintes pour l'élaboration d'une politique réaliste d'implantation d'écoles communautaires. D'ailleurs, la mise en place d'une nouvelle institution locale ne doit pas être conçue comme une simple opération de réforme structurelle décidée et aidée par le gouvernement supérieur, mais comme un apprentissage de certaines formes d'organisation collective, mûrissant selon l'évolution des besoins et des attitudes, selon les rapports de force plus ou moins conjoncturels dans le milieu et selon l'évaluation-réorientation périodique par les autorités responsables. Dans ce contexte, une politique d'implantation n'impose pas un modèle prédéterminé; elle définit les objectifs que doit poursuivre une école communautaire, émet les principes directeurs de son organisation, et met en place un dispositif d'encadrement des initiatives locales.

I- OBJECTIF ET PRINCIPES D'UNE ECOLE COMMUNAUTAIRE.

Dans la mesure où l'école communautaire doit, tout en mieux assurant ses objectifs traditionnels, remplir une mission éducative plus large, elle doit s'inspirer de nouveaux principes d'organisation impliquant une redéfinition des rôles des divers agents éducatifs.

A. Les objectifs

L'école communautaire, qu'elle soit du niveau élémentaire ou secondaire, doit continuer à réaliser, et présumément à mieux réaliser, les objectifs généraux assignés aux institutions de ces niveaux : scolarisation individuelle et formation générale des enfants, tels

qu'ils sont explicités par le ministère de l'Education[1]. L'organisation pédagogique de l'école doit alors viser "le progrès continu de l'élève par l'individualisation de l'enseignement" et le développement des personnes par la socialisation des activités éducatives.

Mais l'ouverture communautaire d'une part transforme les stratégies pour la réalisation de ces objectifs et d'autre part élargit la mission de l'école, ajoute les nouveaux objectifs suivants :

1° Maximisation de l'utilisation des équipements communautaires. La politique d'investissement en équipements éducatifs, récréatifs ou autres au niveau local ne doit pas répondre à une stricte fonctionnalité sectorielle, mais tenir compte de leur utilité communautaire et de la plus grande économie d'ensemble possible. De plus la conception et le rythme d'implantation de ces équipements deviennent étroitement subordonnés aux programmes d'activités communautaires.

2° Contribution à l'identification et à la satisfaction de tous les besoins du milieu en activités éducatives, qu'ils soient exprimés par des individus ou par des groupes. Conformément à la définition de l'institution éducative communautaire donnée en conclusion de la première partie, l'école n'organise pas forcément elle-même ces activités, mais elle veille à ce que toutes les ressources disponibles, y compris les siennes, puissent concourir à la satisfaction des besoins.

---

1. Par exemple dans le document du Ministère de l'éducation. L'école, milieu de vie (2) organisation pédagogique de l'enseignement élémentaire. Octobre 1973 pp. 11-15. Le guide fournit des orientations intéressantes pour l'élaboration d'une stratégie éducative, mais se situe dans une perspective d'école enclos ou au mieux à "baies vitrées". L'environnement éducatif est restreint à l'école : "B. Par rapport à l'environnement éducatif, l'école". - Le chapitre V dont le titre est "L'école élémentaire dans son milieu" ne traite que de "l'équipe-école". Il est illusoire de penser que l'école puisse être le milieu de vie des élèves, à moins de généraliser les internats, ce qui aboutirait certes à la constitution de "communautés", mais ne correspondrait guère à une ouverture communautaire de l'école.

3° Adaptation du contenu des activités éducatives aux conditions du milieu[1], et aux expériences de promotion collective et de développement individuel dans le milieu[2]. La poursuite de cet objectif est une preuve d'authenticité dans l'ouverture communautaire, car elle rend "utile" le processus d'éducation, en suscite le besoin et la valorisation. Le diagnostic d'inefficacité de l'école vient en partie de la constatation que l'instruction reçue est inutile, car déconnectée des expériences hors-école. Dans une politique d'éducation soucieuse de problèmes spécifiques au milieux défavorisés, cet objectif doit avoir une place importante; ces milieux se caractérisent en effet par une culture différente et, en raison du fonctionnement du système social, ont tendance à s'autoperpétuer[3]. Il est donc primordial que l'école favorise une revalorisation interne de ces milieux, en liant le contenu des activités éducatives[4] aux actions de promotion collective et de développement individuel dans le milieu même. A cette condition, l'éducation comme activité permanente pourrait enfin devenir un véritable "apprentissage à la vie", cette formule a souvent été reprise pour qualifier la fonction de l'école traditionnelle, qui ne prenait pas les meilleurs arrangements organisationnels pour la réaliser.

B. Les principes d'organisation

Les modèles expérimentaux d'école communautaire doivent satisfaire, plus ou moins intensément, à certains principes d'organisation qui permettent la réalisation des objectifs, par des moyens variables selon les expériences.

---

1. Cette première adaptation n'est qu'un principe de bonne pédagogie, reconnu et peu suivi.
2. Cette adaptation parait plus facile aux degrés inférieurs du système d'enseignement, car la rigidité des programmes est plus grande aux degrés supérieurs.
3. Comme peut le montrer par exemple l'importance de "l'héritage de statut inférieur" dans ces milieux. A ce sujet voir Marie Lavigne "L'Hétérogénéité des espaces sociaux. Etude comparative de quatre zones résidentielles du bas de la ville de Montréal." Les Cahiers du C.R.U.R. no. 6. I.N.R.S.-Urbanisation, 1974.
4. Même si les finalités en termes de scolarisation et de formation demeurent bien évidentes.

1° Amélioration de l'accessibilité aux services communautaires. La contribution minimale de l'école à cette amélioration peut être effectuée par une remise des locaux scolaires, dans des limites de temps compatibles avec la poursuite des objectifs scolaires, à tous les groupes locaux de service : comité de loisir, clinique juridique, comptoir alimentaire, etc...

Mais l'école communautaire peut aussi jouer un rôle plus actif dans cette amélioration. Même si elle décide de rester unifonctionnelle, elle peut offrir à tous les citoyens du quartier un pool d'information sur les ressources éducatives existantes, orienter les personnes vers les organismes éducatifs qui pourraient répondre à leurs besoins, contraindre d'autres organismes gouvernementaux d'éducation à dispenser leurs services à l'école même pour éviter à la population des déplacements. Si,en plus,l'école décide de déborder le domaine de l'éducation, elle pourra contribuer à l'amélioration de l'accessibilité, par exemple en tenant à jour un répertoire visible de tous les services communautaires dans le quartier et dans la ville,en jouant un rôle d'aiguillage des individus vers les organismes voulus, ou même en participant à des actions d'animation et de promotion du quartier.

2° La coordination des services gouvernementaux à incidence ou dimension éducative.

Pour mieux assurer sa fonction éducative, l'école communautaire pourrait établir des relations stables avec les services gouvernementaux ou d'autres organismes volontaires susceptibles de remédier à certaines causes de difficultés scolaires (problèmes de santé, de logement, de famille). En revanche, l'école pourrait participer aux programmes éducatifs de ces organismes.

3° L'adaptation aux conditions du milieu.

Dans son organisation et dans ses activités, l'école communautaire doit s'adapter aux conditions de son milieu. Les incidences de ce principe sont variées. Dans un milieu à faible organisation sociale, des tâches d'animation pourront s'avérer nécessaires, alors que, dans un

autre quartier, des groupes actifs nombreux pourront s'en charger. Dans un milieu où les familles ne partent pas en vacances, l'échelonnement des activités éducatives au cours de l'année pourra être modifié...

4° Réciprocité des échanges entre l'école et le milieu dans la réalisation des activités éducatives.

Des relations unilatérales de l'école vers le milieu contrediraient l'esprit de l'école communautaire; elle n'est pas en effet un stratagème organisationnel pour résoudre un problème classique d'une institution : la maitrise de son environnement. L'ouverture communautaire implique une réciprocité des échanges, au niveau de l'information et même à celui des ressources; à ce stade supérieur, l'école met à la disposition des groupes du milieu ses propres ressources, par contre elle utilise aussi des individus ou des organismes du milieu pour la réalisation de certaines activités éducatives, qu'elles soient destinées aux enfants ou aux adultes (confection de matériel pédagogique, monitorat, surveillance, ou même projet conjoint parents-enfants,etc...).

5° Direction communautaire des activités éducatives.

L'organisation retenue doit permettre au milieu d'exercer une influence sur la nature et l'orientation des activités éducatives. Cette influence variera d'intensité selon les modèles, mais son efficacité est une condition nécessaire à l'existence d'une école communautaire.

L'ensemble de ces principes appelle une réforme "globale" de l'école : tous les principes doivent être respectés dès le départ, même si la logique de leur application ne développe que progressivement toutes les possibilités de l'ouverture communautaire. Seul ce changement complet de conception de l'organisation de l'école peut lui permettre d'améliorer son efficacité, son utilité. Les solutions actuelles s'inspirent d'une vision opposée; réalisées au coup par coup, elles

privilégient des additions successives de changement incrémentaux; elles tendent à une sur-spécialisation : quelques préposés aux relations publiques de plus par ci, quelques orienteurs et travailleurs sociaux de plus par là... Ces solutions sont couteuses pour le public; mais il s'agit là de leur moindre défaut, même s'il est le plus visible. Plus fondamentalement, ces solutions ne permettent pas à l'école de jouer un rôle positif dans la promotion collective des différents milieux, pas plus que dans le développement personnel intégral.

Ce changement de conception dans l'organisation de l'école entraîne une redéfinition des rôles des différents agents éducatifs.

C. Redéfinition des rôles.

Seules quelques grandes orientations seront ici données; les expériences se chargeront de révéler toutes les implications concrètes.

1° Les étudiants (enfants ou adultes)

Pour assumer leur rôle actif dans une école communautaire, ils doivent se départir de leur attitude de consommateur, pour participer à la définition et à la réalisation de leur projet éducatif. L'apprentissage de ce rôle actif peut commencer dès le début de la scolarisation, mais l'étendue de son exercice varie selon les niveaux. Pour obtenir une telle participation de la part des adultes, une période d'animation intense et de sensibilisation sera nécessaire; elle pourra être d'autant plus efficace qu'elle s'effectuera par les organismes ou associations de tout genre, d'ordre local ou non.

2° Les enseignants et autres professionnels de l'éducation.

L'ouverture communautaire de l'école constitue sans doute pour cette catégorie d'agents éducatifs un défi énorme, tant sur le plan de leur rôle professionnel individuel qu'à celui de l'action de leur organisations professionnelles. La réussite de l'école communautaire, du

moins sur une large échelle, ne peut se concevoir sans leur collaboration entière; par contre elle exige qu'ils ne se considèrent plus comme des enseignants, mais comme des éducateurs-animateurs auxquels l'expertise en technique éducative et l'instruction dans certaines branches du savoir ne donnent pas un monopole légitime sur l'orientation des activités éducatives; cette orientation ne peut résulter que d'un échange entre l'école et son milieu. Cette transformation du rôle professionnel peut entraîner une diversification et une augmentation des tâches (relations régulières avec les parents, discussion de groupe, formation de moniteurs...) dont l'importance variera selon les expériences. Les organisations syndicales seront confrontées à cette évolution des tâches, de même qu'à la spécificité des situations locales; alors, la défense des intérêts de leurs membres devra recourir à d'autres procédés que l'uniformisation des conditions et son corrollaire : la bureaucratisation du système.

3° Le directeur d'école.

Il représente le personnage-clé de la réforme. Il devient non seulement l'animateur pédagogique de l'équipe d'éducateurs, mais aussi l'agent de liaison privilégié entre l'école et son milieu. Il est responsable de la réalisation des objectifs de base de l'école élémentaire et secondaire; son rôle s'apparente à celui d'un stratège. Les objectifs sont fixés par les autorités supérieures; les contraintes sont déterminées par l'influence communautaire sur le contenu et l'orientation des activités éducatives; il lui appartient alors de tirer le meilleur profit possible des ressources existantes, pour réaliser les objectifs dans le respect de ces contraintes. De plus, le directeur contribue à la réussite éducative de l'école auprès des adultes, en facilitant au maximum la réalisation de leurs projets éducatifs.

4° Les "administrateurs scolaires".

Si l'école représente une unité décentralisée, le rôle décisionnel du commissaire dans l'allocation des ressources se trouve mis en valeur.

Si l'école représente une unité déconcentrée, il est nécessaire que la délégation de pouvoirs par la commission au directeur de l'école soit substantielle. Il doit pouvoir prendre des décisions, conformément aux règles communautaires établies, sur toutes les questions de régie interne, de pédagogie et même de budget; certes, la masse salariale du personnel régulier est imposée par les normes habituelles, mais la direction doit pouvoir répartir à son gré les montants correspondant à tous les autres items du budget de l'école. Les tâches administratives de gestion du personnel continuent à être assumées par l'administration de la commission, mais les décisions d'affectation du personnel relève cependant du directeur, des éducateurs, et éventuellement de la communauté; toutes les autres relations avec les services administratifs (entretien d'équipement, achat de fourniture, de matériel pédagogique, etc...) deviennent d'ordre quasi contractuel. La Commission veille à la régularité des opérations de l'école et est régulièrement informée par le directeur des progrès de l'expérience. Pour diminuer les difficultés qu'un tel degré de déconcentration peut entraîner, il est nécessaire que le commissaire représentant le quartier avec écoles communautaires soit associé de quelque façon à leur fonctionnement : au minimum devrait-il être informé sur une base régulière, mais il pourrait éventuellement participer aux décisions advenant la création d'un conseil au sein de l'école.

Toutes ces redéfinitions de rôle se préciseront en cours d'expérience au fur et à mesure de l'affirmation communautaire de l'école.

II- UNE STRATEGIE D'IMPLANTATION ADAPTEE AUX INITIATIVES ET CONDITIONS LOCALES.

Le faible niveau général actuel d'ouverture communautaire et les conclusions qui se dégagent d'expériences d'implantation communautaire

d'autres services publics au Québec[1] plaident en faveur d'une stratégie d'implantation d'écoles communautaires, souple, progressive et adaptée aux initiatives et conditions locales. Quelques remarques et suggestions seront faites sur chacune de ces caractéristiques, sans prétendre définir une stratégie détaillée d'implantation.

A. Un nombre appréciable d'expériences pilotes.

Il n'existe actuellement ni assez de mobilisation dans les différents milieux sur les questions scolaires, ni suffisamment de préparation de la part des principaux agents d'une réforme (administrateurs et enseignants),pour songer à une transformation communautaire de toutes les écoles, dans de brefs délais. De plus, les zones où les conditions semblent le mieux se prêter à une telle expérience[2] ne figurent pas forcément parmi les secteurs que le gouvernement juge prioritaires. En conséquence, l'implantation d'écoles communautaires en milieux défavorisés ne peut que procéder par expériences pilotes.

Cependant plusieurs raisons militent pour un nombre appréciable d'expériences pilotes. Il permettait une manifestation de toutes les potentialités de cette nouvelle institution dans des conditions différentes, susciterait un esprit d'émulation et d'entraîde entre les différents prototypes et il minimiserait les risques d'une évaluation trop hâtivement négative, par dramatisation d'un échec isolé.

---

1. En conclusion de leur analyse de l'implantation communautaire du C.L.S.C., J. Godbout et N.V.Martin écrivent "ces conditions nous amèneront à nous demander si une plus grande souplesse, qui tienne mieux compte des milieux à impliquer, ne serait pas nécessaire dans l'application de la réforme".."Compte tenu de la nécessité de démonstration et d'évaluation de nouvelles formules, qui paraît évidente en l'absence d'une technologie éprouvée, la pluralité des modèles d'application de la réforme, loin de sacrifier les objectifs visés, permettait de découvrir les meilleurs moyens de les atteindre". J. Godbout, N.V.Martin , op. cit. p. 327 et 337.
2. Cette expérience pourrait assez facilement se dérouler dans les quartiers les plus favorisés si l'on en juge par la vitalité des comités d'école la participation aux élections scolaires, et la moindre coupure entre l'école et son milieu.

Par ailleurs le fonctionnement et la taille des écoles donnent des conditions plus favorables à une tentative de véritable ouverture communautaire au niveau élémentaire qu'au niveau secondaire. Par contre, la mobilisation des adultes serait peut-être plus facile autour d'une école secondaire, en raison de la persistance de certaine image négative de "l'école pour les petits", en raison surtout du nombre plus important d'organismes à l'échelle de tout un quartier. Dans ces conditions, des expériences complètes pourraient être tentées immédiatement au niveau élémentaire pour profiter des éléments favorables; des expériences pour la clientèle adulte pourraient aussi se greffer autour d'une école secondaire, en attendant que les conditions soient propices à l'établissement d'un véritable réseau d'écoles communautaires à l'échelon d'un quartier. Pour faciliter les interactions, les projets pilotes ne devraient pas être soupoudrés sur le territoire, mais regroupés dans quelques agglomérations.

B. Des initiatives locales.

L'initiative de créer une école communautaire appartient au niveau local :
- à une commission scolaire qui trouve que dans une zone défavorisée plusieurs conditions favorables sont réunies.
- à une direction d'école et/ou une équipe d'enseignants qui s'estiment prêtes à tenter une telle expérience, compte tenu de leur relations actuelles avec le milieu.
- à des groupes (comité d'école ou autres associations) dans un quartier, qui attendent une telle ouverture communautaire de leur école.

Dans les deux derniers cas, l'initiative doit être approuvée par la commission scolaire.

Une fois acceptée la décision, le futur responsable de l'école s'engage dans un processus intensif de discussion avec les membres de son équipe, actuelle ou future, et avec les différents organismes intéressés

du milieu[1]. Ces échanges aboutissent, avant l'ouverture communautaire, à l'organisation constitutionnelle future de l'école, à l'établissement de règles de fonctionnement, prévoyant les modalités et échéanciers de leur propre revision; les programmes d'activités éducatives sont aussi discutés au cours de cette période.

Même si différents organismes du milieu se montrent intéressés, il est concevable qu'au moins au départ une partie importante des parents se montrent sceptiques à l'égard de l'expérience; mais dès le début les parents pourront choisir le degré d'ouverture communautaire de leur école.

C. Actions des autorités responsables au cours de la phase d'implantation.

1° La Commission scolaire

Elle doit définir avec le futur directeur d'école les modalités précises de la délégation de pouvoir et lui fournir tous les appuis qui peuvent lui être nécessaires. Elle accorde aussi des facilités de perfectionnement en priorité aux futurs enseignants de l'école communautaire. Par ailleurs si une entente spéciale est nécessaire avec d'autres organismes (en particulier la ville), elle la conclut, avec la participation du futur directeur d'école.

2° Le ministère de l'Education

Il apporte éventuellement un soutien financier supplémentaire, mais il importe de souligner que la réforme vise de ce point de vue à une réorganisation et à une meilleure utilisation des ressources de l'école, à une mise en oeuvre du principe selon lequel les problèmes socio-pédagogiques ne peuvent pas être résolus par une simple injection de ressources matérielles supplémentaires.

---

1. Ce travail de préparation serait analogue à celui que font les directeurs de nouvelles écoles qui, nommés un an à l'avance ont le temps d'organiser l'implantation de l'école.

Le ministère accorde une aide technique soutenue aux personnes impliquées dans les projets pilotes, en leur permettant d'avoir accès à toute tentative intéressante d'ouverture communautaire[1], en leur accordant toute facilité pour se rencontrer, en mettant sur pied un groupe de recherche-action[2], au service des responsables de projets et des fonctionnaires provinciaux chargés de suivre l'opération. De plus, le ministère veille attentivement à ce que ses différentes Directions puissent entreprendre des actions convergentes pour soutenir les expériences.

CONCLUSION : DES SCENARIOS POSSIBLES.

Il pourrait être stimulant pour la réflexion d'écrire divers scénarios possibles; pour les imaginer il suffit de modifier les modalités de l'initiative, les modèles organisationnels qui se succèdent au cours d'expérience, et l'évolution des forces dans le milieu - Trois scénarios seulement seront esquissés ici; le premier se déroulerait dans un milieu très animé et le second dans un milieu sans force organisée; le troisième surviendrait après un ré-examen complet des questions de décentralisation au Québec.

Premier scénario.

Janvier 0. Le ministère de l'Education propose ses solutions-réponses aux problèmes de l'Education en milieu défavorisé, suggère la création

---

1. A cet égard, il serait utile que le ministère se constitue une section de documentation sur tous les phénomènes d'implantation communautaire du système d'enseignement et plus généralement sur les formes alternatives d'éducation.
2. Ce groupe de recherche-action pourrait être composé de chercheurs (professionnels du ministère et universitaires), en contact régulier avec les équipes d'enseignants des expériences pilotes, orientant leurs investigations selon les directives des responsables de projets au niveau local et gouvernemental.

d'écoles communautaires, invite ceux qui ont entrepris des efforts d'ouverture communautaire à communiquer leurs expériences au groupe de recherche-action. Réaction : les commissions scolaires boudent; les syndicats, à l'instar de leurs homologues américains[1], rechignent à l'idée.

Février 0. Un comité d'école somme sa commission d'ouvrir une école communautaire dans son quartier. Comme le commissaire local est favorable, intense confrontation au sein de la commission et acceptation de l'expérience.

Mars 0. La commission communique sa décision au directeur et aux enseignants de l'école en question. Le directeur et la moitié des enseignants refusent, mais acceptent d'être affectés à une autre école. La commission annonce à tout son personnel enseignant l'ouverture d'une école communautaire et demande des candidats pour les postes vacants.

Avril 0. Deux candidats se présentent pour le poste de directeur et un nombre suffisant d'enseignants qui ne veulent plus "faire l'école" mais se mettre à l'école de la vie comble les autres postes. Les deux candidats rencontrent la partie de l'équipe déjà sur place, et le comité d'école. Les consultations suggèrent un choix à la commission. Le candidat non retenu, déjà directeur d'école dans le même quartier, mobilise son équipe et les éléments dynamiques du milieu qu'il connait : fin avril deux projets officiels d'école-communautaire.

Mai 0. La commission communique les deux projets au ministère qui les approuve. De plus, elle procède aux réaffectations du personnel, conformément à la convention collective. Les deux futurs directeurs d'école grâce à une redistribution immédiate des tâches, acceptées par les

---

1. Pour une brève description de l'attitude des syndicats face aux expériences d'écoles communautaires aux Etats-Unis, et un aperçu sur l'évolution de ces expériences voir Mario Fantino, Marilyn Gittell, Richard Magnat, Community control and the Urban School, Praeger Publishers, N.Y., 1970, 268 p.

équipes en place, commencent une série de discussions avec le comité d'école, différents organismes du quartier, le service municipal de loisir, les membres de la future équipe d'enseignants. Pour sa part, le comité d'école présente à Multimédia un projet de formation en techniques d'animation.

Juin 0. Une assemblée réunit tous ces futurs partenaires. Le futur directeur y expose ses conceptions du rôle de chacun. Discussions, demandes de délais de réflexion, et ajournement à la dernière semaine d'Août. Par contre, les comités de loisir et d'école qui se rencontrent pour la première fois décident de se retrouver pour veiller à la qualité éducative des activités de récréation organisées l'été par un animateur de la ville.

Eté 0. Les responsables des futures expériences participent à des séances intensives de réflexion, organisées par le Ministère de l'Education. Ces séances consistent surtout en exercices de dé-culturation professionnelle : les responsables doivent prendre conscience de tout ce qui dans l'enseignement traditionnel se trouve hors contexte dans un milieu défavorisé.

Août 0. Nouvelle assemblée générale. Discussion animée. Devant l'imminence de la rentrée, l'assemblée décide de garder le cadre actuel, en essayant de lui imprimer un autre contenu. Le Comité d'école sera consultatif et organisera ses propres activités. Les groupes d'éducation des adultes restent isolés, mais pourront utiliser les locaux de l'école s'ils le veulent.

Janvier 1. Des divergences sérieuses apparaissent entre le comité d'école et les enseignants au sujet du matériel pédagogique, de la nomination des remplacants. Le directeur sans pouvoir ne peut trancher. Le conflit remonte à la Commission. Une seule solution,à moins de clore l'expérience: accorder une forte délégation de pouvoir au directeur d'école. Négociée durant l'hiver, elle est effective en Septembre 1. Durant l'hiver, le comité d'école, avec l'aide technique

occasionnelle de l'animateur de Multimédia, entreprend de nombreuses activités de formation éducative auprès de parents, entrecoupées de quelques réunions sociales.

En ce qui concerne l'éducation des adultes du quartier, certains cours se donnent à l'école même. Mais un groupe de citoyens, parfaitement informé de toutes les ressources possibles grâce aux réunions pour l'école, décide de constituer un Centre d'Education Populaire et les négociations avec le service d'éducation des adultes de la Commission sont positives. La seule entente avec l'école concerne au départ l'utilisation des locaux.

Décembre 1. Durant l'automne, de nouvelles tensions ont surgi entre le directeur de l'école déconcentrée et le comité de parents au sujet du contenu communautaire des activités pédagogiques. La création d'un conseil de gestion de l'école composé de représentants de différentes catégories d'agents éducatifs, est décidée et doit être effective en Septembre 2. Elle oblige les enseignants à mieux tenir compte des exigences du contenu communautaire dans la préparation de leur travail. Le nouveau comité d'école (les élections de septembre ont enregistré un taux record de participation et de compétition) met sur pied un programme de formation pour des personnes (jeunes, adultes et vieux) qui aimeraient participer aux activités courantes de l'école en tant que moniteurs bénévoles.

Automne 2. Le Centre d'Education populaire organise des activités de promotion du quartier sur les questions de logement, d'assistance sociale et de chômage et suggère au conseil de gestion de l'école différents travaux qui pourraient représenter des expériences éducatives intéressantes pour les enfants. Réticences de l'école. La campagne de promotion se fait sans eux, mais une confrontation publique s'engage sur l'utilité de l'école et les débats s'envenimment lorsqu'un club de l'âge d'or se voit refusé l'accès au locaux pour des séances d'information sur le transport en commun, sous prétexte que l'équipe

locale de boyscout ne peut déroger à son horaire. Le directeur d'école, pris à parti, convoque une assemblée de quartier des parties intéressées, puis d'autres assemblées...

Décembre 2. Il est résolu de créer un conseil éducatif de quartier qui dans son ensemble tranchera les conflits d'utilisation de locaux à chaque semestre, et examinera chaque année les programmes de promotion de quartier où chaque groupe peut apporter une contribution spécifique. Le Conseil éducatif est subdivisé en sections: une section pour l'éducation des enfants qui relativement aux questions des activités scolaires des enfants joue le rôle de l'ancien conseil de gestion et en garde la composition, une section pour l'éducation des adultes qui facilite l'obtention de ressources extérieures au quartier, informe la population sur toutes les activités éducatives offertes par les différents groupes du quartier et coordonne leurs activités communes; cette section est composée de responsables élus par les adultes du quartier. Une section pour les loisirs : l'ancien conseil de loisir élu sur une base paroissiale restreinte estime en effet préférable de se dissoudre pour profiter de la force de mobilisation plus importante des organismes éducatifs; cette section est composée de représentants des organismes éducatifs, de toutes les associations de loisir et des clubs sociaux du quartier.

Septembre 3. La nouvelle structure se met en place; l'école est utilisée de 9h. à 23h., 365 jours par année. Tous les autres services gouvernementaux dans le quartier, au contact de citoyens informés, commencent à veiller attentivement à la qualité des services offerts, en trouvant qu'une délégation de pouvoirs aux citoyens du quartier dans leur propre secteur leur permettrait de relaxer davantage.

Février 4. La commission scolaire annonce qu'un projet d'autoroute oblige la fermeture de l'école en Septembre 5 et propose l'esquisse préliminaire d'une école flambant neuve : premier conflit entre le commissaire local et le conseil éducatif de quartier; le commissaire

veut son école, le conseil refuse et menace de la boycotter et propose une autre solution. Il demande à la commission de remettre au quartier un montant équivalent à l'investissement projeté, et s'engage à effectuer diverses rénovations de locaux disponibles; à cette fin, il constitue une société sans but lucratif, avec la participation d'une association des résidents qui a acquis une expérience dans ce genre de travaux. Les débats s'éternisent jusqu'en Juin 5. La commission renonce à son projet, mais comme le conseil éducatif a déjà fait l'inventaire de tous les locaux et de toutes les opportunités éducatives du quartier, la rentrée ne soulève aucune difficulté. Le quartier école devient réalité; les enfants habitués aux maternelles maisons trouvent naturel ce mode de vie. La vieille école enclos est démolie. Quant aux problèmes de l'autoroute, ils ne relèvent pas de l'éducation, mais les années de promotion éducative du quartier y trouveront des solutions...

Deuxième scénario

Mars 0. Un directeur propose la transformation de son école en centre communautaire. Le comité d'école est indifférent à l'idée. La Commission scolaire l'accepte,mais crée un comité spécial de surveillance chargé de suivre l'expérience.

Septembre 0. Le directeur propose au comité d'école de participer activement à la définition des activités éducatives des enfants. Le comité accepte seulement de jouer un rôle de surveillance générale du fonctionnement de l'école.

Janvier 1. Pour le second trimestre, l'équipe d'enseignants propose une série d'activités éducatives axées sur le quartier. Le comité d'école ne s'y montre pas défavorable, mais le comité spécial de surveillance en discute la pertinence par rapport aux objectifs de scolarisation et de formation générale. Les activités ne sont pas mentées,mais des discussions entre la commission,la direction et le comité d'école finissent par faire accepter à tous les partenaires le bien fondé de ces activités à caractère social.

Septembre 1. Les nouvelles activités éducatives sont menées. Par contre, le comité d'école ne désire pas changer de rôle. Le directeur réussit pourtant au cours de cette année à utiliser plusieurs personnes ressources du milieu comme moniteurs près des enfants, sans rencontrer d'objection de la part des surveillants a priori du comité spécial et des surveillants a posteriori du comité d'école.

Septembre 2. Après un bilan des deux années d'expérience, le nouveau comité d'école décide de participer à la définition et dans certain cas à la réalisation des projets éducatifs pour les enfants.

Mais l'expérience n'évolue pas davantage. L'éducation des adultes n'est pas intégrée à l'école et les loisirs culturels pour jeunes et enfants restent du ressort de diverses associations. Dans ce cas l'ouverture communautaire aboutit, difficilement, à une certaine adaptation de l'enseignement aux conditions du milieu, sous l'impulsion de l'équipe d'éducateurs.

Troisième scénario.

Année 0. Une première étape[1] de réforme du décentralisé supprime les commissions scolaires; les écoles maternelles, élémentaires et secondaires sont intégrées dans un service municipal d'Education qui relève ultimement du conseil municipal et qui est dirigé par une commission spéciale composée de conseillers et de représentants des différentes catégories d'acteurs aux différents niveaux d'enseignement. Cette commission s'occupe strictement des questions éducatives; les questions matérielles, en particulier les locaux, sont traitées en tenant compte de tous les services.

Première année. Le service municipal d'Education fonctionne de manière centralisée, mais prépare une forte déconcentration au niveau de chaque école.

---

1. Dans la deuxième étape, le gouvernement local obtient certains pouvoirs dans la fourniture et la distribution de tous les services sociaux : Loisirs, Education, Santé, Bien-Etre.

Deuxième année. La déconcentration au niveau de chaque école est expérimentée; elle permet une ouverture communautaire sous diverses formes (comité d'école, conseil de gestion par la communauté éducative...).

Troisième année. Pour mieux assurer le soutien aux projets éducatifs de certains milieux dans le cadre d'activités de développement collectif, des organismes de coordination éducative s'instituent au niveau des quartiers et regroupent des représentants des différentes unités éducatives du quartier; certaines activités éducatives des enfants de l'élémentaire et du secondaire peuvent ainsi être harmonisées avec certains projets éducatifs des adultes pour faciliter le développement collectif du quartier.

A partir de la quatrième année. La définition de ces projets de développement collectif du quartier, à composante éducative plus ou moins accentuée, est déterminée par un conseil de quartier. Dans un premier temps du moins, il est composé des représentants des différents services municipaux dotés d'une organisation locale permanente de leur clientèle respective.

ANNEXE V

Annexe V

La contribution des services personnels aux étudiants à l'éducation en milieux défavorisés

Montréal, novembre 1974

Gisèle Turcot

"Changer le monde et changer la vie... La seule hypothèse exclue, c'est de poursuivre dans la voie actuelle. Il ne s'agit pas d'apporter des réponses nouvelles à de vieux problèmes. Affrontés à des tâches inédites, nous sommes tenus de changer la manière même de poser la question.

Et d'abord d'exiger que soient posées les vraies questions. Et partant non des idéologies qui nous opposent mais des problèmes qui nous sont communs".

Roger Garaudy, L'alternative, p. 11
(Paris, Laffont, 1972).

Préliminaires

Le "Groupe de Travail - Dossier Milieux Défavorisés" se prépare à formuler un certain nombre de politiques qui vont orienter les interventions gouvernementales en matière d'éducation dans ces milieux.

La présente contribution se situe dans le cadre de ces travaux. Elle concerne l'apport des services personnels aux étudiants en milieu scolaire. Les considérations présentées se réfèrent spécifiquement à l'élémentaire pour un double motif: d'une part les expériences particulières d'éducation en milieux défavorisés ont tenté, jusqu'à ce jour, de rejoindre l'enfant en plus bas âge possible: d'autre part le contexte de l'intégration du personnel des services aux étudiants à l'élémentaire diffère sensiblement de celui du secondaire par le type de personnel enseignant, le régime de vie, la population étudiante qu'on y trouve et par le genre de rapports parents - enfants - école.

Ce document est remis au "Groupe de Travail" à titre personnel, selon les termes de l'entente proposée par madame Marie Giroux, du Groupe de Travail, et n'engage ni la C.E.C.M. ni le C.S.S.M.M., organismes qui ont accepté de me libérer de mes fonctions habituelles pour la préparation de ce travail.

Les opinions présentées sont pourtant le fruit de travaux et d'expériences partagées avec des collègues de diverses professions à l'oeuvre chaque jour depuis plusieurs années dans des milieux populaires. Elles émanent aussi de consultations obtenues auprès des Directeurs de plusieurs services spéciaux concernés par les milieux défavorisés et de personnes ressources reconnues pour leurs innovations dans ces milieux. Elles originent de convictions et d'expériences personnelles accumulées et nuancées par plusieurs années de travail au sein des milieux populaires à Montréal.

Gisèle Turcot

INTRODUCTION

Quels sont les enjeux liés à la décision d'introduire les professionnels des services aux étudiants dans une école élémentaire des milieux défavorisés?

1° Leur avènement peut-il bloquer les initiatives des enseignants, empêcher ceux-ci de prendre en main leurs propres responsabilités face au milieu défavorisé où se trouve l'école?

2° L'apport numérique de professionnels renforce-t-il dans la communauté l'image de l'école vue comme l'affaire des professionnels, comme "l'école des autres"?

3° Les services des para-pédagogiques à l'élémentaire se traduisent en partie par la prise en charge de cas-problèmes identifiés dans l'école; comment éviter d'accentuer le processus de marginalisation de certains élèves qui sont déjà à l'écart des normes scolaires de rendement et/ou de comportement en plus de vivre dans un milieu défavorisé, donc déjà en marge de la société? Et par quels moyens convertir le recours à ces services en un processus éducatif?

4° L'appel à des services para-pédagogiques est-il une condition indispensable

- à une approche globale et concertée de l'éducation en milieux défavorisés?

- au renouvellement de l'école dans ces milieux, tant au niveau de son fonctionnement interne qu'au plan de l'ouverture sur le milieu?

5° Quelle contribution spécifique les professionnels des services aux étudiants apporteront-ils en milieu scolaire dans

le contexte de l'avènement des institutions sociales et sanitaires régies par la loi 65 i.e. les C.L.S.C., les C.S.S. et les C.A.?

6° Globalement, dans la mesure où les services personnels aux étudiants représentent une force de changement, quelle importance faut-il leur accorder dans une stratégie globale de développement de l'éducation en milieux défavorisés?

Eléments de réponses

A ces questions prises globalement, il est possible d'apporter non pas des réponses simples, mais des éléments de réponses qui prendront en considération:

- la problématique de l'éducation en milieux défavorisés;
- les caractéristiques du milieu et les rapports de l'école avec l'environnement;
- les attitudes et les comportements du personnel enseignant à l'égard du changement et à l'égard des milieux défavorisés; (1)
- le type d'école souhaité en milieux défavorisés;
- la définition que les services se donnent en milieu scolaire de leurs objectifs et de leurs moyens d'action;
- les constantes qui se dégagent du cheminement des services aux étudiants dans le cadre de l'Opération Renouveau à la C.E.C.M. et les leçons qu'on peut tirer pour d'autres expériences analogues.

(1) Cf. la présentation de M. Yvon Lefebvre au Groupe de Travail-Dossier Milieux défavorisés: "Attitude des enseignants en milieux défavorisés", Montréal, 1974.

Cf. Annexe 2: Lefebvre, Yvon: Attitudes et capacités psychopédagogiques des enseignants en milieux scolaires défavorisés, Montréal, 1974.

Dans une première partie du document nous essayons de définir le contexte d'intervention où s'inscrivent les enjeux mentionnés plus haut. La seconde partie proposera une définition opérationnelle de la contribution des services aux étudiants et tentera de dégager certaines implications de leur engagement dans l'éducation en milieux défavorisés. La troisième partie de notre travail fera le point sur l'évolution du rôle des services aux étudiants dans le cadre d'une expérience précise, en relation avec les perceptions et les attentes d'un milieu scolaire donné.

Tout au long du texte se trouvent des orientations pour l'avenir. Nous les présenterons très succintement dans une synthèse finale.

Terminologie

Plusieurs expressions sont utilisées pour désigner couramment les professionnels non enseignants engagés en milieu scolaire. Nous les clarifions dès maintenant pour une meilleure intelligence du texte.

Services personnels aux étudiants: expression reconnue dans l'ensemble des commissions scolaires pour désigner le personnel de l'animation de la vie étudiante (au secondaire), l'aide personnelle aux étudiants i.e. le service social, la psychologie, l'orientation (au secondaire), la santé, l'orthophonie-audiologie, etc... La plupart sont des professionnels qui relèvent d'un bureau de la commission scolaire et travaillent dans plus d'une école. A l'élémentaire on ne retrouve habituellement pas de personnel consacré à la pastorale et à l'animation de la vie étudiante.

Personnel parapédagogique: cette expression très large désigne assez souvent dans la pratique les professionnels concernés par tous les "services personnels aux étudiants" mais elle peut en principe recouvrir aussi le personnel de soutien: secrétaires, concierges, attachés d'administration, etc... Ce personnel relève ou non de l'autorité immédiate du directeur de l'école. Cette expression comporte trop d'ambiguïtés pour être retenue.

Spécialistes: dans les écoles ce terme désigne les enseignants de l'élémentaire consacrés à l'enseignement de matières précises telles que l'éducation physique, les arts plastiques, la musique; elle inclut souvent le personnel enseignant de l'éducation spéciale et de l'orthopédagogie exerçant une fonction auprès des enfants qui bénéficient de mesures spéciales telles que: classe de soutien ou de récupération, classes pour déficients mentaux, pour mésadaptés socio-affectifs, sourds-muets, etc... En somme ce sont tous des professeurs spécialisés en fonction d'une discipline ou d'une catégorie d'enfants. Ils relèvent de l'autorité du directeur de l'école. Ce terme ne convient pas aux professionnels non-enseignants.

La première définition présentée paraît la plus adéquate, c'est celle que nous utiliserons dans la suite du texte.

I- LE CONTEXTE D'UNE INTERVENTION

L'action du personnel des services aux étudiants repose sur une analyse des problèmes en cause et des clientèles concernées. C'est pourquoi nous ferons dans cette première partie une revue des problématiques de l'éducation en milieux défavorisés et de la population de ces milieux tels que perçue par les agents de l'éducation pour nous demander ensuite quel type d'école nous souhaitons bâtir.

A- Les problématiques

La problématique de l'éducation en milieux défavorisés a fait l'objet de long débats théoriques depuis quelques années. Selon que l'on a attribué l'échec scolaire et l'abandon prématuré des études des enfants de ces milieux à des facteurs familiaux, socio-économiques ou culturels, des solutions diverses ont été imaginées à l'échelon local et national - en milieu nord-américain du moins. Les sociologues Yvon Lefebvre (1), Manuel Crespo (2) et Maurice Bélanger (3) ont établi récemment un bilan de ces expériences et de la définition des problèmes dont elles s'inspirent. Leurs travaux arrivent à point pour éclairer les interventions des éducateurs et des gouvernements au Québec.

---

(1) LEFEBVRE, Yvon (Voir note 1, page 2).

(2) CRESPO, Manuel "L'opération Renouveau: un nouvel élan. Quelques notes pour une recherche et évaluation cohérentes au secondaire en milieux défavorisés", C.E.C.M., Service des Etudes, Division des Services Spéciaux, août 1974.

(3) BELANGER, Maurice "L'expérience américaine dans l'éducation des enfants de milieux défavorisés: les leçons qu'on peut en tirer pour le Québec". UQAM, Centre de Recherche en didactique, avril 1974. Traduit de l'anglais par Alain Constant.

L'analyse de la problématique ayant été assurée de manière plus que satisfaisante par les auteurs ci-haut mentionnés, nous ne la reprendrons pas ici. De tous les éléments retenus, il y en a cependant quelques-uns à garder bien en vue pour des interventions clairvoyantes. Car c'est bien un contexte d'intervention qu'il s'agit de définir tant pour ceux qui sont les premiers responsables de l'éducation que pour les autres agents éventuels tel le personnel des services aux étudiants.

1. L'école se reconnaît et est reconnue comme la principale responsable de l'apprentissage et de la socialisation de l'enfant dans la société industrielle (1). Les buts de l'éducation ne sont pas clairement exprimés mais l'école comme instrument n'est pas fondamentalement remise en cause.

2. Lorsque l'école n'arrive pas à accomplir ces deux tâches i.e. lorsque les enfants ne connaissent pas en majorité de "réussite scolaire" comme c'est souvent le cas en milieux défavorisés, l'école a tendance à en remettre la responsabilité sur les familles. A celles-ci on reproche de mal préparer les enfants à l'école, de ne pas valoriser suffisamment l'instruction, la culture, et de ne pas collaborer de manière satisfaisante au travail des éducateurs.

3. Devant l'insuffisance des résultats obtenus par les programmes centrés sur l'amélioration des conditions familiales, certaines analyses tentent de reconnaître la présence d'autres éléments de la société globale qui contribuent à limiter l'impact de l'éducation dans les milieux socio-économiquement faibles.

---

(1) Le mouvement "Illich" de "La société sans écoles" ne semble pas susciter un grand nombre d'adeptes à l'heure actuelle.

Dans cette perspective plus élargie, la réussite de l'école en milieux défavorisés se trouve bloquée par un ensemble de conditionnements sociaux, économiques et politiques qui contribuent à dévaloriser le travail manuel, la culture ouvrière, qui engendrent un état de dépendance chronique du milieu à l'égard d'autres instances. Mais l'école et les éducateurs n'ont aucune prise sur ces réalités. Un diagnostic de la situation globale n'indique pas les solutions à mettre en oeuvre. Les activités éducatives à l'échelon local ne se trouvent guère modifiées.

4. Malgré les efforts pour améliorer les conditions familiales et pour identifier les causes plus globales du malaise, l'école se retrouve dans une même situation face aux milieux défavorisés.
Serait-ce l'école elle-même qui est inadaptée à ces milieux?

Cette question surgit chez des agents de l'éducation conscients des richesses du milieu et de la distance qui perdure entre les efforts investis et les résultats obtenus.

Ce thème de "l'école et les milieux populaires" a déjà fait l'objet de journées d'études à Montréal (1). Plusieurs courants s'y retrouvent entremêlés:

a) une vision "moralisante" qui recherche les coupables et regrette le non-engagement des professeurs dans le milieu;

b) une tendance "politisante" qui voit l'école comme le lieu privilégié de l'aliénation d'une classe sociale par les autres, par la transmission de la culture des classes dominantes;

---

(1) Colloque "L'Ecole et les milieux populaires" - organisé par le M.D.S. et l'Alliance des Professeurs, Montréal, 1974.

c) une tendance "pragmatique" et "interventionniste" qui préfère se mettre à l'oeuvre dans les conditions administratives et pédagogiques existantes. Pour les tenants de cette orientation, c'est en travaillant tout de suite avec les gens du milieu et avec les éducateurs en place que des changements progressifs s'effectueront en faveur des enfants;

d) à l'intersection de ces tendances, la question centrale du renouvellement de la pédagogie est mentionnée, mais bien peu osent s'y attaquer franchement. Beaucoup d'éducateurs vivent des initiatives valables, mais isolément.

Une approche concertée, des recherches-actions cohérentes et systématiques à propos de pédagogie sont des denrées rares sur le marché de l'éducation en milieux défavorisés. L'application du règlement no 7 et l'implantation du progrès continu ouvrent quelques avenues... mais quels bénéfices faut-il en espérer pour les enfants de milieux défavorisés?

Plus ou moins consciemment, les agents et les programmes d'intervention en milieux défavorisés s'inspirent d'une problématique de l'éducation. Elle est trop souvent définie "post facto"... Il faut souhaiter que le Ministère de l'Education fasse connaître avec clarté sa propre définition de la problématique qui va sous-tendre ses futurs programmes et ses politiques en milieux défavorisés. L'établissement des objectifs à poursuivre et l'évaluation des résultats s'en trouveraient grandement facilités.

B- Les perceptions des milieux concernés

La problématique essaie de cerner les causes afin de proposer les solutions appropriées. Dans la mise au point d'une intervention il importe de considérer les caractéristiques de la population-cible. Il existe plusieurs moyens d'y parvenir: examen de statistiques, enquêtes-participation, études qualitatives, etc... Je choisis de définir ces caractéristiques par le biais des perceptions entretenues sur les milieux défavorisés soit à partir de l'expérience du contact avec ces milieux, soit à cause de l'information diffusée par les média de communication, ou encore par le biais des interventions déjà réalisées depuis les années 60 au Québec dans les milieux populaires ou les régions défavorisées. C'est souvent ce jeu des perceptions qui oriente l'agir quotidien des professionnels et des gouvernants.

1. Examinons en premier lieu la population-cible: les enfants eux-mêmes.

L'enfant des milieux dits défavorisés n'est pas fondamentalement différent des autres enfants (1). Il a ses dynamismes, ses possibilités et aussi ses besoins qui se sont déployés et continuent de se déployer dans des conditions différentes, voire frustrantes pour le développement de sa personnalité.

Envisageons seulement la consommation d'énergies que représente pour les parents le manque d'argent: inquiétudes, tensions devant le budget qu'on ne boucle pas et les factures à payer, frustrations, compa-

(1) Position reconnue de fait par le personnel de plusieurs Services aux étudiants à la C.E.C.M. Cf. CRESPO, Manuel, "Pour une recherche et évaluation cohérentes au secondaire". Op. cit.

raisons dévalorisant.s avec le voisinage, impossibilité de choisir vraiment les objets de consommation à cause de la faible marge de manoeuvre, heurts quotidiens à cause de l'exiguïté du logis, délais à recourir aux services de santé (prothèses qui exigeront des déboursés), privation de loisirs et de moyens de culture, comportements réactionnels de dépression, découragement, fuite devant des responsabilités, apathie, agressivité face aux institutions, limitation des contacts sociaux, etc...

Et imaginons un seul instant la moindre disponibilité psychologique que l'on retrouve parfois chez ses parents en mauvaise situation économique lorsque leurs enfants sont en pleine période de croissance...

L'enfant qui évolue dans de telles conditions, en conflit avec une société d'abondance, risque de se trouver parfois dans de violentes tensions, qui ne favorisent guère ni la concentration, ni la volonté d'apprendre à apprécier ce que la vie ne lui permet pas de goûter. Laissé à lui-même, il s'intéressera peut-être davantage à des activités qui lui apporteraient une gratification immédiate, tant au niveau des relations avec des pairs qu'au niveau du contenu pédagogique.

Considérons cet enfant dans ce qu'il est: tourné vers le concret et l'environnement, aimant le mouvement, plus sensible à la communication affective qu'à la communication intellectuelle, provenant d'un milieu où la solidarité du groupe prime sur la valeur individuelle, habitué à inventer au jour le jour des moyens de fortune, selon un processus apparemment non rationnel, parce qu'il est privé des moyens mis à la

portée d'autres groupes sociaux. Nous nous retrouvons devant la nécessité de mettre en place une pédagogie et un cadre scolaire qui tiennent compte de l'environnement dans les processus d'apprentissage et de socialisation. Il y a bien des chances qu'on ne parle plus de programmes de rattrapage mais plutôt de programmes de développement de l'enfant-dans-son-milieu.

2. Le point de vue des agents de l'éducation

Selon la position qu'ils occupent et les objectifs qu'ils poursuivent à travers leurs activités courantes, les divers agents de l'éducation développent une perception différenciée du milieu.

a) Les enseignants aux prises avec les réalités quotidiennes des enfants de ces milieux développent une sensibilité très grande aux problèmes, aux besoins, aux limites du milieu. Ce qu'ils voient, chaque jour, ce sont des enfants qui ont plus de difficultés que d'autres à apprendre et à s'épanouir selon un rythme de croissance "normale". Ce portrait s'assombrit encore lorsque les enfants des mêmes familles se succèdent dans leurs classes avec des difficultés semblables. Les tentatives des enseignants pour produire des changements exigent plus d'efforts et donnent souvent moins de résultats qu'ailleurs.

"Quant à la perception que l'on a de l'utilité de la présence des parents à l'école, les enseignants n'y voient qu'une importance secondaire et périphérique. En ce qui concerne l'évaluation des dif-

férents aspects de leur tâche, la majorité considère que cela leur importe relativement peu de rencontrer les parents. Fait paradoxal, quand ils ont des problèmes avec les enfants ce sont les parents qui en sont la première cause. Leur négligence va jusqu'à reconnaître que la direction tout comme eux-mêmes dans l'évaluation de leur travail place au dernier rang les relations et les contacts avec les parents..."

"Il devient assez évident que les enseignants à l'élémentaire dans l'ensemble veulent surtout donner des conseils aux parents, les informer, mais ne se soucient guère de les connaître et de favoriser un véritable échange avec eux. (...) Seulement 12% voient un intérêt à rencontrer les parents pour s'instruire sur le milieu familial des enfants. (...) On ressent cet isolement, cet hermétisme de l'enseignement face à l'école, face à la communauté et en dernier ressort aux enfants eux-mêmes quant à un véritable travail de compréhension des enfants pour favoriser leur apprentissage et leur motivation à l'école". (1)

De plus, comme la plupart des professionnels dans les centres urbains, les enseignants n'habitent pas le quartier où ils travaillent. Ils sont donc très peu informés des mouvements d'éducation populaire dont les activités se déroulent fréquemment en soirée. Même lorsque des citoyens du quartier démontrent initiative, générosité et engagement dans des entreprises communautaires qui visent une promotion du milieu à long terme, peu de professeurs arrivent à percevoir les dynamismes à l'oeuvre et le déploiement des ressources humaines qu'ils supposent.

(1) LEFEBVRE, Yvon, (Voir note 1, page 2, pages 53-54).

b) Les professionnels non-enseignants déjà intégrés au milieu scolaire à Québec et à Montréal s'y trouvent habituellement à cause d'un intérêt personnel aux milieux défavorisés.

Certains parmi eux côtoient rarement les adultes de ces milieux et estiment très pénibles les situations familiales des enfants. Quelques-uns ont tendance, par option personnelle et/ou professionnelle, à miser uniquement sur les forces de l'enfant sans s'occuper de mobiliser les parents. Dans l'un et l'autre groupe, il s'agit de professionnels intéressés à la croissance de l'individu et moins concernés par le milieu.

D'autres, et c'est la majorité, croient indispensable la coopération des parents lorsqu'ils entreprennent une tâche de rééducation auprès de l'enfant. Ordinairement ce sont les travailleurs sociaux qui sont le plus préoccupés de cohérence entre l'école et le milieu et de rapprochement entre la famille et l'école. Ces derniers sont plus sensibles aux préjugés que l'école entretient sur le milieu, aux ressources positives sur lesquelles l'école pourrait compter si elle se rendait plus réceptive aux parents et au milieu.

c) Dans les quartiers mêmes, ceux qui se consacrent à des tâches d'éducation populaire se situent dans le milieu la plupart du temps comme des animateurs ou des militants. Quelques-uns sont des professionnels s'inspirant d'idéologies diverses pour orienter leur engagement. A travers leur pédagogie, leurs comportements, leur intégration au milieu, ils essaient de réduire l'écart entre les gens de ces mi-

lieux et "les autres" classes de la société. Ils se sensibilisent aux valeurs et aux forces du milieu populaire et tendent à développer une approche éducative adaptée à ce milieu.

D'autres militants sont issus du milieu. Ces derniers, lorsqu'ils ont au cours des dernières années oeuvré dans des regroupements de citoyens et mené des luttes auprès des institutions gouvernementales, sont devenus sceptiques face aux possibilités d'ouverture de l'école. Ils ne croient pas réelles les offres de participation qui leur sont adressées au niveau consultatif par le biais du comité d'école (mission 27). Certains parents, parmi les citoyens les plus actifs, vont même ignorer l'école dans ses efforts d'adaptation au milieu. D'autres par contre se feront volontiers les défenseurs des droits des parents tant à l'école qu'auprès des autres organismes communautaires. Mais c'est souvent vécu comme une tension, une dialectique déchirante. Sans le support adéquat, ils auraient parfois tendance à démissionner dans la poursuite de leurs espoirs de promotion du milieu populaire.

3. La sensibilité de la population

D'une manière générale, les gens de ces milieux savent qu'ils portent maintes étiquettes: assistés sociaux, chômeurs, petits salariés, économiquement faibles, citoyens à part entière, exploités et dominés, défavorisés, pauvres, marginaux, etc... De plus en plus, ils

réagissent violemment à ce phénomène d'étiquetage. Les gens et dans le cas de l'éducation les parents les plus engagés sont conscients des problèmes de leur milieu. Mais ils savent aussi que c'est en faisant appel aux ressources positives de leurs concitoyens qu'ils réussiront à les engager dans une expérience éducative valable pour eux et leurs enfants. Ils parlent donc volontiers de leur milieu comme d'un milieu populaire.

Par contre, lorsqu'ils veulent plaider leur cause, certains consentent à utiliser le vocabulaire courant des "défavorisés". Quelques-uns vont s'y opposer et parler davantage du milieu ouvrier et du milieu populaire; ceux-ci s'appuient sur le fait que l'on trouve dans ces milieux autant de "gens normaux" et de familles ordinaires qu'en d'autres milieux, se référant surtout au travail comme source habituelle de revenu.

De plus lorsque les citoyens adultes de ces milieux dits "défavorisés" se donnent des instruments d'éducation permanente, ils qualifient volontiers de "populaires" les institutions nées dans un contexte d'action communautaire.

Les efforts "d'éducation populaire" auprès des adultes de ces milieux semblent promis à une certaine durée. Permettront-ils de maintenir parallèlement un programme éducatif pour les enfants de milieux "défavorisés"?

L'analyse très succinte du jeu des perceptions réciproques de l'école et du milieu que nous venons d'esquisser met en évidence:

la composition hétérogène de la population des milieux populaires;

les différentes perceptions que citoyens et parents entretiennent à l'égard de l'école et des autres institutions du milieu;

l'écart qui existe entre les enseignants en milieu scolaire et les autres agents de l'éducation relativement à leurs attitudes et à leurs approches en milieux défavorisés.

A propos de cette troisième constatation, il faudra se demander comment les enseignants peuvent se sentir concernés par un effort pour renouveler l'école en milieux populaires? Autrement dit: quelle sera la stratégie d'implication des enseignants dans les interventions proposées? Cette double question est fondamentale, elle représente une condition "sine qua non" de la rentabilité éducative de tous les projets spéciaux en éducation au cours de la prochaine décennie.

C- Vers quel type d'école?

Toute intervention qui vise l'amélioration ou le renouveau de l'école en milieux défavorisés doit composer avec les éléments de problématique résumés plus haut, les diverses perceptions entretenues au sujet des milieux défavorisés et les tentatives les plus récentes de rénovation sociale de ces milieux.

Dans ce contexte, quel type d'école faut-il souhaiter? Est-il possible de créer un modèle complètement différent de celui que nous connaissons?

Compte tenu:

- des résultats obtenus par les organismes d'éducation populaire et d'action communautaire en ce qui concerne la participation des citoyens à la définition des programmes et à l'administration des organismes;

- des attitudes des enseignants en milieux défavorisés et des possibilités réelles de perfectionnement;

- des traditions et pratiques de l'école en ce qui concerne l'implication du milieu, tant à l'échelon local que régional et provincial;

- de l'état des recherches en matière de renouveau pédagogique à l'élémentaire en milieux populaires;

- de la nécessité de mettre en oeuvre au niveau local un processus de redéfinition conjointe de l'école par les milieux défavorisés et par les agents de l'éducation et ce, dès le premier temps d'une intervention;

Nous souhaitons pour l'école élémentaire un type d'école-ouverte-sur-le-milieu. Ce type d'école ouverte sur le milieu demeure centrée sur des fonctions d'apprentissage et de socialisation auprès des enfants. Les pédagogues demeurent les principaux agents de l'éducation. Ils se donnent des instruments de perfectionnement qui assurent la mise à jour constante de leurs connaissances, attitudes et habiletés. Ils consacrent une large part de leurs énergies à la recherche de contenus et méthodes pédagogiques plus adaptés au milieu, ainsi qu'à l'animation d'activités de socialisation et de développement. Pour mieux réaliser leurs objectifs éducationnels, les enseignants et la direction jouissent d'une plus grande autonomie vis-à-vis de la commission scolaire dans l'organisation scolaire et la gestion des programmes. Ils développent des stratégies d'implication du milieu dans l'action éducative de l'école. Ils créent ainsi de nouveaux mécanismes de liaison avec les parents et d'accueil des messages de la communauté environnante.

Pour ce faire, l'école s'adjoint la contribution du personnel spécialisé et notamment des professionnels des services aux étudiants qu'elle met à contribution dans la poursuite de ses objectifs éducationnels.

L'option en faveur de ce type d'école nous paraît réaliste et applicable avec un minimum de bonne volonté. Les parents d'une part sont très mobilisables lorsque leurs enfants sont en bas âge et souhaitent souvent pour eux ce qu'ils n'ont pas eu la chance de recevoir eux-mêmes. Les autres organismes communautaires ne pourraient que se réjouir d'une ouverture de l'école au milieu. Les administrateurs scolaires auraient une grande part à jouer dans la promotion de ce type d'école, bien qu'à première

vue cette orientation comporte des risques. Quant aux enfants eux-mêmes, les conséquences d'une plus grande cohérence entre l'école et les familles sont tellement évidentes pour l'augmentation de leur motivation et de leur rendement scolaire qu'il n'est pas besoin de s'y attarder.

A court terme, la mise en oeuvre de cette orientation suppose un bon déploiement d'énergies surtout en termes de ressources humaines à libérer et à impliquer dès la première phase d'une intervention. A long terme, c'est probablement l'éducation dans tous les milieux qui bénéficierait du renouveau des approches en milieux défavorisés. Mais tout cela se fera à condition que les enseignants eux-mêmes prennent option en faveur de l'ouverture communautaire de l'école, ce dont il ne faut pas présumer en leur nom.

Dans ce contexte, quel sera l'apport des services aux étudiants? C'est maintenant ce qu'il nous faut regarder de plus près.

II- LA CONTRIBUTION DES SERVICES AUX ETUDIANTS

Note historique

L'intégration d'une équipe de professionnels au service des étudiants à l'école élémentaire francophone est relativement récente au Québec. Le Rapport Parent a proposé une description de l'apport éventuel des psychologues, conseillers d'orientation, des travailleurs sociaux et des services médicaux en milieu scolaire. Quelques commissions scolaires se sont déjà engagées dans cette voie durant les années 1960. Depuis la situation s'est développée à un rythme sans cesse croissant pour les travailleurs sociaux et les psychologues. Des psycho-éducateurs sont maintenant à l'emploi de la C.E.C.M. bien que le Ministère de l'Education de la Province n'affiche aucun titre budgétaire pour ces professionnels qui ont surtout oeuvré en internat jusqu'à ces dernières années (vers 1967). Quant aux conseillers d'orientation ils se consacrent aux écoles secondaires et aux élèves finissants de l'école élémentaire. Pour les services de santé, des ententes sont conclues entre les services existants et les commissions scolaires.

Si l'on voulait établir la proportion de professionnels affectés aux écoles élémentaires en milieux défavorisés, il serait assez difficile d'y arriver. En dehors de la C.E.C.M. qui a lancé l'Opération Renouveau en 1970, peu de commissions scolaires ont développé systématiquement un programme d'intervention en milieux défavorisés. Par contre, il serait assez étonnant de ne pas découvrir que les professionnels en place dans les écoles élémentaires consacrent une grande part de leurs énergies à aider les enfants qui en ont le plus besoin et qu'on retrouve souvent parmi les plus pauvres.

Quels que soient les antécédents historiques, nous nous trouvons dans une situation nouvelle au plan provincial dès lors que le Ministère de l'Education s'apprête à privilégier des interventions en milieux défavorisés.

Raisons d'être des services aux étudiants

La complexité même de "l'acte éducatif" dans l'école moderne, surtout en milieux défavorisés, justifie l'apport des professionnels non enseignants, tout comme les ramifications psycho-sociales et économiques des problèmes de santé amènent dans un hôpital la présence de travailleurs para-médicaux complétant l'action du personnel médical.

L'apport des services aux étudiants est donc un phénomène normal qui ne repose nullement sur l'incompétence des enseignants à assumer leurs tâches. Il s'agit au contraire d'apporter un renforcement au travail des éducateurs, de lutter contre les obstacles à l'efficacité de leur action auprès des enfants et du milieu.

En milieux défavorisés, une concentration de problèmes et de besoins spécifiques rend plus difficile la tâche des enseignants. Les situations de crise et d'urgence colorent la vie quotidienne des enfants et de l'école.

Les professionnels des services aux étudiants participent avec le personnel scolaire à l'élaboration des objectifs et des priorités de l'école dont ils tiennent compte dans la poursuite de leurs objectifs propres. Leurs interventions s'adressent aux individus, aux groupes et à la collectivité scolaire. Elles aident l'école - direction, enseignants - et les parents à développer une approche éducative adaptée aux caractéristiques des enfants.

Avec les autres agents de l'éducation, les services aux étudiants aident enfin la communauté environnante à se donner une école où l'enseignement, les services et les projets visent à long terme la promotion du milieu populaire.

A- OBJECTIFS GENERAUX

Au plan opérationnel, les services aux étudiants pourraient poursuivre les objectifs généraux énoncés ci-dessous. Chaque sous-groupe de professionnels devrait les monnayer selon sa discipline propre. Nous les présentons à titre d'hypothèse de travail, dans le contexte d'une école qui s'oriente délibérément vers une plus grande ouverture à la communauté.

1. Assister les agents de l'éducation dans la lutte contre les obstacles à l'éducation en intervenant auprès des enfants en plus bas âge possible et lorsqu'ils vivent des périodes de transition.

Ces obstacles sont de plusieurs ordres:

- pré-requis à l'apprentissage v.g. un certain degré de développement du langage, des habiletés psycho-motrices et psycho-sociales propres à un niveau de scolarité;

- manque de mesures pédagogiques appropriées à des besoins particuliers de certains groupes d'enfants et à leur rythme d'apprentissage;

- conditions de vie familiale qui empêchent la satisfaction des besoins primaires et empêchent parfois les parents de s'intéresser à l'expérience scolaire de leurs enfants;

- comportements inadaptés chez les enfants indiquant des carences ou des problèmes socio-émotifs particuliers qui bloquent leur fonctionnement dans des conditions habituelles d'apprentissage et de socialisation;

- manque de continuité entre les régimes pédagogiques des divers niveaux de scolarité, ce qui peut devenir cause de mésadaptation ou de désorganisation chez les enfants;

- problématiques particulières telles que l'absentéisme, l'abandon prématuré des études, déficiences ou handicaps physiques, marginalité culturelle, usage non-médical des drogues, etc...

2. Stimuler l'école à développer un cadre humain et pédagogique mieux adapté aux enfants des milieux défavorisés, ce qui implique éventuellement pour les services aux étudiants des interventions pour:

- participer à la remise en question des méthodes d'enseignement et chercher les approches éducatives qui conviennent aux modes d'apprentissage qui caractérisent les enfants de ces milieux;

- participer, à l'échelon local, régional ou provincial, à la mise en branle de programmes de perfectionnement pour les enseignants en milieux défavorisés;

- définir les meilleures conditions de succès d'une activité en milieu scolaire compte tenu des particularités des enfants du milieu: v.g. type d'horaire, d'intégration des activités des degrés divers de concentration, de rendement, etc...

- aider l'école à informer les parents des nouvelles conditions de l'éducation et faciliter leur compréhension lorsqu'une nouvelle conception de la discipline et de l'apprentissage se met en oeuvre;

- animer certaines activités para-scolaires de socialisation et de développement conçues spécialement pour élargir le champ d'expériences des enfants ou y participer.

3. Promouvoir une plus grande cohérence entre le milieu scolaire et la communauté environnante. Pour y arriver se consacrer prioritairement à des activités qui pourraient

- promouvoir l'ouverture de l'école au milieu;

- favoriser une perception renouvelée du milieu de l'école;

- susciter à tous les niveaux la collaboration et la coordination des ressources du milieu scolaire et des ressources de la communauté en vue d'améliorer les services aux enfants;

- favoriser l'implication les parents dans l'expérience scolaire de leurs enfants;

- faciliter les communications entre la famille et l'école en travaillant sur les pré-requis ou les obstacles personnels et/ou organisationnels à cette communication;

- aider l'école et la communauté à se donner des mécanismes de liaison qui leur permettent de s'informer réciproquement de leurs réalisations et de leurs préoccupations;

- aider l'école à intégrer progressivement la participation de la communauté dans l'élaboration de ses objectifs pédagogiques et organisationnels ainsi que dans l'évaluation des résultats, mais aussi dans leur mise en application en milieu scolaire.

N.B. Ces objectifs présupposent que les agents d'éducation sont intéressés à la coopération des adultes du milieu et qu'ils les considèrent comme des partenaires de l'école. La poursuite de ces objectifs présuppose aussi la reconnaissance de fait que l'efficacité du travail de l'école se trouve renforcée ou compromise selon le degré de collaboration du milieu.

IMPLICATIONS DE LA MISE EN OEUVRE DE CES OBJECTIFS

a) Le rôle des professionnels

Par leur présence à l'école et les objectifs qu'ils poursuivent, les professionnels des services aux étudiants exercent une influence sur le climat de l'école, tant au plan des rôles informels qu'au plan des tâches officielles.

Intégrés à une ou deux journées par semaine de services à une école, et parfois davantage, les travailleurs sociaux, orthophonistes, psychologues, infirmières et psychoéducateurs vivent une foule de contacts avec les gens du milieu scolaire, les parents et les enfants. Acculés très souvent à traiter des situations urgentes et difficiles, acharnés à trouver coûte que coûte une solution à chacune des situations, croyant surtout que chaque enfant a le droit d'avoir toutes ses

chances, les professionnels créent un climat d'espoir où tout "le possible" doit être tenté. Ils transmettent une philosophie d'action, des attitudes éducatives et thérapeutiques qui étonnent souvent maints éducateurs habitués à traiter des comportements d'ensemble plutôt qu'à individualiser leur approche.

"Vous autres, vous êtes gardiens des droits des enfants. Vous nous rappelez toujours que tout ce qu'on fait dans l'école, c'est au bénéfice des enfants". Ce sont les propos d'un directeur d'école élémentaire voyant un membre des services aux étudiants se porter à la défense des droits d'un groupe d'élèves ayant des besoins spéciaux.

Les professeurs voient aussi les services comme des "faiseurs de miracles" ou des "solutionneurs de problèmes", images qui s'estompent lorsqu'ils s'aperçoivent que la batterie des recettes n'existe pas, que la recherche de solutions demande la participation de l'enseignant et demande aussi du temps pour se réaliser.

Empêchant l'école de se satisfaire des modèles établis, les professionnels des services aux étudiants soulèvent parfois de l'insécurité, des frustrations, voire de l'agressivité chez le personnel enseignant, ce qui est bien normal. Le surplus de temps consacré à des consultations est souvent perçu comme une exigence. Après avoir vécu à plusieurs reprises des expériences valorisantes, des enseignants et des directions arrivent à considérer l'apport des autres professionnels comme une contribution indispensable en milieux défavorisés.

Enfin, parce qu'ils procèdent selon une démarche rationnelle dans la définition des besoins, le choix, l'application et l'évaluation de leurs activités, les services aux étudiants communiquent souvent à l'école le stimulus nécessaire pour que la direction et les enseignants apportent des réponses mieux articulées à des comportements ou situations qui perdurent depuis longtemps dans le milieu scolaire.

Par situation, le professionnel non-enseignant se situe dans un rôle complémentaire de celui de l'enseignant. Il est un facilitateur, un conseiller, une personne-ressource qui dans le domaine de sa compétence spécifique rend possible la poursuite des fins éducatives. Par contre, il ne peut remplir sa tâche si l'école le replie dans un rôle passif, le confine à des activités quasi "extérieures" à l'école. Le professionnel des services aux étudiants est lui aussi un acteur sur la scène de l'école, il s'engage activement dans la lutte contre les obstacles à l'apprentissage et à la socialisation. C'est un partenaire en éducation. Il voit le professeur comme un collègue à aider dans l'exercice de sa tâche, et il désire que le professeur le considère comme tel, les deux étant au service des enfants et de la communauté scolaire.

b) Exigences de formation

C'est ici que l'exercice d'une profession en milieu scolaire fait appel à des habiletés et à une compétence particulières. Il ne suffit pas d'avoir une bonne connaissance des problèmes et des besoins des enfants et de savoir y apporter une réponse efficace; il

faut de plus être capable de travailler avec le directeur et avec le professeur, i.e. avec un autre professionnel, à la recherche et à la mise en place de solutions appropriées, qui seront le plus souvent appliquées par le professionnel enseignant. Ce travail d'équipe appelle des attitudes de souplesse, ouverture, sens de l'adaptation, capacité de respecter des cheminements.

La collaboration avec les agents du système d'éducation implique aussi le travail avec l'ensemble du groupe de professeurs, avec l'équipe de direction d'une école, avec les administrateurs scolaires. L'intervention auprès des agents du système représente une large part des activités du professionnel non-enseignant. Cela suppose qu'il soit habilité à saisir la dynamique institutionnelle en plus des processus individuels et collectifs auxquels s'ajoute la dynamique de l'interaction entre l'école (institution) et son environnement (le quartier - le milieu).

L'intervention considérée sous l'angle des rapports avec les agents institutionnels comporte des aspects nouveaux et différents de l'intervention auprès des enfants et de leurs parents dans le cadre des services directs à une clientèle. Or si l'on procédait à une analyse du curriculum universitaire et des expériences de travail des professionnels engagés en milieu scolaire, on serait sans doute forcé de constater que la majorité d'entre eux sont mieux préparés à l'intervention directe qu'à l'intervention institutionnelle. Ce fait expliquerait partiellement certaines difficultés qui surgissent dans l'emploi du personnel des services aux étudiants dans les écoles, tant du côté des non-enseignants que du côté des professeurs. C'est pourquoi il faut leur laisser le temps de s'intégrer à l'école et leur fournir les occasions de perfectionnement et de consultation dont ils peuvent avoir besoin.

c) Travail multidisciplinaire

A la suite de ces considérations, comment situer et définir le travail multidisciplinaire en milieu scolaire? S'agit-il de toute activité conjointe d'un ou plusieurs agents de l'éducation qui se penchent sur une situation scolaire pour en dégager une problématique et des hypothèses d'intervention? Ce travail doit-il s'effectuer à partir de certains critères pré-établis et seulement lorsque ceux-ci s'appliquent ou bien lorsque la situation dépasse un certain degré de complexité et exige la contribution d'un tiers? Et ce degré de complexité est-il établi d'une manière objective, reliée à la situation, ou à partir d'un sentiment subjectif de non-compétence où le professionnel concerné sent le besoin de recourir à un collègue d'une autre discipline pour éclairer la problématique et les solutions possibles? Ou bien encore faut-il entendre la notion de travail multidisciplinaire dans le sens de projet commun d'intervention relié aux objectifs de l'école où chacun joue un rôle (spécifique ou non spécifique) à chacune des étapes?

Ces questions concernent l'implantation des services personnels aux étudiants dans tous les milieux d'éducation de la Province. Dans les milieux défavorisés, le travail multidisciplinaire est dicté par l'urgence, la complexité des situations, la volonté d'agir selon un plan d'ensemble et avec une intensité qualitative et quantitative, qui réduise au plus tôt les obstacles à l'éducation.

d) Rapports enseignants - services aux étudiants

Par rapport à un groupe d'enseignants, l'équipe des services aux étudiants pourrait éventuellement être perçue comme une rivale si elle s'accaparait le leadership

des projets "intéressants" d'une école. Aux uns et aux autres il faudrait alors rappeler ce que David Street affirme à propos des éducateurs et des travailleurs sociaux:

> "Perhaps in mutual identification with the poor youth who is the victim of social, psychological, and educational problems, educators and social workers can find not only an area where they can monopolize good intentions but a task which can convert a rather dormant rivalry into a significant collaboration" (1).

L'une des premières tâches qui s'impose à la direction d'une école décidée à recourir à des professionnels non-enseignants consiste à créer dans le milieu scolaire les conditions favorables à la coopération de ces derniers avec les enseignants. Ceux-ci auront en particulier besoin d'apprendre à utiliser la consultation comme mesure pour les aider eux-mêmes à saisir les composantes émotionnelles et sociales d'un comportement. Il est notable de constater que ce sont les éducateurs qui ont le plus de sécurité personnelle et professionnelle et sont reconnus parmi les plus compétents, qui consultent avec une plus grande facilité sur des problèmes d'apprentissage, de rapports avec les parents, de comportement socio-affectif mésadapté en classe.

---

(1) STREET, David "Educators and Social Workers: Sibling Rivalry in the Inner City" - p. 165.

Dans la mesure où les professeurs peuvent réussir cet apprentissage dans le travail avec les professionnels des services aux étudiants. il en résulte plus de compétence pour l'équipe-école, plus de continuité dans l'approche des problèmes et une connaissance cumulative du milieu et des enfants. Si des individus se ferment à ce processus, le travail est sans cesse à recommencer, donc peu rentable.

Il faut même souhaiter comme critère de participation des professeurs à une expérience spéciale en milieux défavorisés la disponibilité à travailler avec des non-enseignants et avec des parents.

e) Mode d'engagement

Les professionnels non-enseignants sont au service du milieu scolaire. Ils n'occupent pas de fonction dans la ligne hiérarchique. Comme ils remplissent une fonction conseil, il convient qu'ils ne relèvent pas de l'autorité immédiate du directeur de l'école mais plutôt d'un bureau qui regroupe soit les collègues de leur discipline respective, soit l'ensemble des professionnels des services aux étudiants d'une commission scolaire.

Les avis diffèrent sur ce point. Selon l'expérience de certains administrateurs scolaires, les professionnels qui s'intègrent le mieux à l'école sont ceux qui ne sont pas partagés par une double allégeance i.e. qui relèvent uniquement de l'école. Plusieurs directions d'écoles aimeraient aussi que les services aux étudiants soient membres de leur personnel sans devoir participer à une équipe à l'extérieur de l'école. Ce désir s'exprime souvent lorsque les professionnels non-enseignants affichent un comportement rigide et s'adaptent mal aux priorités de l'école.

Par contre, à cause même de leur fonction de service non seulement par rapport aux enfants mais aussi de consultation à l'école, nombreux sont les professionnels qui démontrent une capacité de s'ajuster aux objectifs de l'école et de s'intégrer à l'équipe des professeurs sans perdre de vue leur raison d'être dans l'école. Est-ce parce qu'ils obligent l'école à se remettre en question que celle-ci voudrait avoir plus de contrôle sur leurs activités?

Il y a là plus qu'une question de statut, d'intégration et d'autonomie. Le professionnel non-enseignant contribue à un titre particulier à l'accomplissement des objectifs de l'école et à son intégration dans le milieu. Il doit répondre de son mandat devant la commission scolaire. En plus d'une entente globale convenue entre celle-ci et les services aux étudiants, l'école peut négocier un contrat de travail chaque année avec le professionnel désigné. Par cette négociation, l'école et le professionnel se trouvent alors en position d'égalité dans le dialogue pour assurer la définition des besoins du milieu, l'établissement de priorités, le choix des moyens d'action et à la fin de l'année, l'évaluation des résultats et les orientations futures. Cette opération oblige les deux parties à un certain réalisme.

Cette négociation traduit une philosophie d'action qui considère comme valables les deux interlocuteurs en présence. Elle prévient les malentendus et les frustrations inutiles. Elle permet à l'école de faire valoir ses besoins spécifiques; elle rend possible la diversité des rôles chez le professionnel. Au niveau des écoles d'une commission scolaire elle assure le respect des différences locales et une meilleure répartition des effectifs.

Enfin, le fonctionnement par contrat de services favorise l'orientation vers un fonctionnement par programmes, modalité qui semble en voie de s'établir dans bon nombre d'institutions du Ministère des Affaires Sociales et de l'Education.

III- L'EVOLUTION DES SERVICES AUX ETUDIANTS DANS LE CADRE D'UN PROGRAMME SPECIAL

L'Opération Renouveau à la C.E.C.M. entre dans sa cinquième année de fonctionnement. Les politiques adoptées en 1970 par les Commissaires prévoyaient une action concertée sur plusieurs plans pour remédier aux lacunes observées chez les enfants des milieux défavorisés et favoriser le renouvellement de l'école. Les orientations traduites par des "mesures" comprenaient l'intensification des services d'aide personnelle aux étudiants.

Même s'il s'avère très difficile d'évaluer les résultats de l'Opération Renouveau, la plupart des administrateurs et des principaux d'écoles désignées s'accordent pour reconnaître le caractère positif de la contribution des professionnels non-enseignants à la solution d'un certain nombre de problèmes.

A défaut d'une évaluation systématique de cette contribution, il nous a paru utile de présenter dans cette troisième partie du document un aperçu des types de services donnés aux écoles des milieux défavorisés sans nous attarder à une longue description des tâches spécifiques à chaque profession. Nous prenons pour acquis que les membres du Groupe de Travail du Ministère sont déjà assez familiers avec les activités professionnelles concernées.

En observant cette période de cinq (5) années à l'Opération Renouveau, il nous est apparu que le rôle des services aux étudiants s'est transformé en relation avec les attitudes des écoles à leur endroit et avec un certain

nombre de gestes posés par les responsables de l'Opération. Cette inter-influence met en évidence un cheminement qui ne correspond pas à celui de chacune des écoles prise séparément ni à l'évolution d'un service donné. C'est l'inconvénient d'une généralisation de la perspective. Mais elle comporte l'avantage de faire ressortir des tendances assez significatives pour indiquer la direction des changements opérés.

1- Description des contributions des divers services

Tous les services spéciaux - psychologie, orthophonie, service social, service de santé, psycho-éducation, orthopédagogie - existaient à la C.E.C.M. avant 1970, donc avant l'Opération Renouveau; ils donnaient leurs services à tous les milieux sans égard au statut socio-économique des diverses populations. A partir de 1970, il leur fut demandé d'intensifier leurs services en milieux défavorisés, soit par la quantité de jours/semaine service, soit par l'augmentation de personnel disponible pour répondre aux demandes, soit par le développement de programmes d'action spécifiques dans ces milieux.

Le tableau suivant présente la répartition des contributions à l'école selon les services aux étudiants concernés.

REPARTITION DES CONTRIBUTIONS A L'ECOLE SELON
LES SERVICES AUX ETUDIANTS CONCERNES

CONTRIBUTIONS A L'ECOLE	SERVICES AUX ETUDIANTS: Psychologue	Psychoéducateur	Travailleur social	Conseiller en fréquentation scol.	Orthophoniste	Infirmière-médecin
Services directs aux enfants	x	x	x	x	x	x
Services aux parents						
- occasionnels	x	x			x	
- réguliers	x		x	x		
Consultation aux professeurs						
- pour des cas individuels	x	x	x	x	x	x
- pour l'ensemble de la classe ou de l'école	x	x	x	x	x	
Perfectionnement des professeurs						
- (désir de contribution à)	x	x	x		x	
Intervention sur l'ensemble de l'école						
- fonctionnement pédagogique	x	x			x	
- rapports avec le milieu			[x]			
- implantation de mesures pédagogiques spéciales	[x]	x	x			
- organisation de l'école comme milieu de vie (régime disciplinaire)		[x]				

SERVICES AUX ETUDIANTS

CONTRIBUTIONS A L'ECOLE	Psychologue	Psychoéducateur	Travailleur social	Conseiller en fréquen. col.	Orthophoniste	Infirmière-médecin
Intervention en fonction de problématiques						
- mésadaptation socio-affective	[x]	[x]	x			
- troubles d'apprentissage	[x]	x				
- troubles du langage					[x]	
- déficiences psycho-motrices		[x]				
- absentéisme			x	[x]		
- conditions familiales socio-économiques ou psycho-sociales désavantageuses			[x]	x		
- carences, retards ou déficiences physiques						[x]
Recherche systématique	[x]		[x]			

Légende: les [x] indiquent une compétence particulière et une reconnaissance de fait de cette compétence spécifique dans le milieu scolaire.

N.B.: Aucune remarque au sujet de l'orthopédagogie qui représente une mesure provinciale d'aide à l'enfance inadaptée.

Il y aurait beaucoup à ajouter pour rendre justice à ces diverses contributions. La question centrale paraît la suivante: dans quelle mesure ces services sont-ils spécifiques aux milieux défavorisés? La réponse varie selon les bureaux. Certains, comme la psychologie et l'orthopédagogie, affirment que leurs activités dans ces milieux sont les mêmes qu'ailleurs et que seule la concentration des problèmes sur un territoire donné a justifié l'addition de personnel. Par contre le service social a développé des programmes spécifiques tels ceux qui concernent l'objectif de rapprochement entre la famille et l'école. La psycho-éducation a semblé répondre à un besoin primordial reconnu par les principaux d'écoles, celui des problèmes de comportement, en servant de personne-ressource à la direction et aux professeurs.

Le travail multidisciplinaire s'est aussi développé autour de certains besoins particuliers aux milieux défavorisés. L'établissement du programme de maternelle de 4 ans en est un bon exemple. Une responsable de l'orthopédagogie assurait la coordination du programme; pour la formation des jardinières elle a requis la collaboration des orthophonistes et des psychoéducateurs, et à l'occasion le service de nutrition; des travailleurs sociaux ont assuré l'animation des groupes de parents de ces enfants et un travailleur social fut chargé de la coordination entre les jardinières et les travailleurs sociaux.

En essayant de décrire les services aux étudiants "à la verticale" i.e. en considérant chacun des groupes professionnels par rapport à la clientèle des milieux défavorisés, on obtient un certain profil de leur contribution à l'Opération Renouveau. Il aurait été possible d'aller plus loin dans cette voie et nous aurions alors

obtenu un profil plus exhaustif, une vision plus complète et donc plus juste de tous les efforts déployés. Mais il s'agit là d'une entreprise d'envergure qui requiert des instruments et un mandat que nous n'avions pas.

Cependant en utilisant une approche "à l'horizontale" il est possible d'obtenir un profil dynamique de l'évolution des services aux étudiants. C'est ce que nous essayons de présenter maintenant.

2- L'évolution des services personnels aux étudiants dans l'Opération Renouveau

En observant avec un peu de recul ce qui s'est produit dans l'évolution des services aux étudiants dans le cadre de l'Opération Renouveau à la C.E.C.M. on constate qu'il existe une relation entre trois éléments: l'impulsion donnée par les responsables de l'Opération et par la commission scolaire - l'arrivée (ou l'intensification) des services aux étudiants dans les écoles concernées - l'accueil des écoles à l'Opération et aux services.

Pour chacun des trois éléments, nous arrivons à dégager cinq moments d'une évolution. Mais cette affirmation a besoin d'être traitée avec beaucoup de réserve. Tout d'abord elle ne correspond pas à une évolution identique dans toutes les écoles; il arrive qu'une école passe de la seconde à la quatrième phase identifiée. Il arrive aussi que les services aux étudiants commencent à la troisième étape décrite parce que l'école est disposée à utiliser leur contribution à ce niveau. Il arrive également que les différents services ne se situent pas

tous à la même étape dans une même école: concrètement, si un psychologue se trouvait dans une école deux avant l'Opération Renouveau, il y a des probabilités que ses services soient plus connus et mieux utilisés que ceux du psychoéducateur qui entre dans l'école au moment où débute l'Opération. Il arrive enfin que certaines écoles ne dépassent jamais le second moment dans leurs rapports avec le personnel des services aux étudiants.

On notera que les "moments" (1) de l'évolution ne correspondent pas à un temps chronologique précis; mais plutôt à un aspect de l'évolution des rôles. De plus le cinquième aspect décrit représente une hypothèse de travail, une tendance qui semble se dégager de l'évolution précédente.

Mais la réserve la plus importante à faire, c'est que la lecture de l'évolution des services aux étudiants en rapport avec l'attitude des écoles et les orientations proposées par la commission scolaire a été faite sans jugement de valeur sur les divers partenaires. Cette lecture ne veut pas postuler non plus que tous les services auraient dû amorcer leur intervention de telle façon plutôt que de telle autre. L'agir professionnel se situe en effet à un point donné qui est l'objet d'une évaluation précise où divers facteurs sont pris en considération pour élaborer une stratégie d'intervention. En d'autres termes, nous ne voulons pas proposer un modèle ni une typologie de l'évolution des services.

Ces réserves étant faites, nous croyons cependant que l'évolution décrite correspond à la réalité. Elle met en évidence l'aspect dynamique et interactionnel du rôle des professionnels des services. Nous sommes

(1) Les "moments" de l'évolution sont numérotés de 1 à 5.

ainsi conduits à nous replacer dans une perspective systémique où le fait d'introduire un élément nouveau produit des transformations dans d'autres parties du système. C'est en ce sens que nous posions au début la question de l'importance que l'on veut accorder aux services aux étudiants dans une stratégie globale d'intervention en milieux défavorisés.

Nous présentons successivement ici les orientations de la commission scolaire, les attitudes des écoles et le travail du professionnel des services aux étudiants. Nous suggérons au lecteur, après une lecture consécutive, une lecture comparative de cet ensemble v.g. mettre en parallèle l'item 2 de chacune des trois sections pour obtenir une idée de ce qui se passe simultanément chez les trois "partenaires" de l'éducation; puis répéter la même opération les item 3, 4, 5.

a) Orientations de la commission scolaire

1. - Prend conscience des retards en milieux défavorisés à l'élémentaire.
   - Développe un projet d'ensemble pour aider les écoles de ces milieux.
   - Désigne un certain nombre d'écoles.
   - Décide d'intensifier les services d'aide personnelle aux élèves.
   - Ne change rien au rôle et à la marge de manoeuvres du directeur.
   - Met en application des mesures de rattrapage.
   - Fournit l'équipement et les mesures appropriées selon un plan de développement.
   - Offre un stage de formation à un petit groupe d'enseignants.

2. - Commence à entraîner les directions d'écoles à de nouvelles méthodes administratives.

- Reçoit des bureaux des para-pédagogiques diverses informations sur l'état des besoins en M.D. et l'état des écoles.

- Stimule le directeur à consulter son personnel pédagogique et para-pédagogique.

- Offre un soutien aux principaux d'écoles.

3. - Laisse au directeur la possibilité de préparer un budget spécial parce que c'est une école désignée en M.D. (début de décentralisation).

- Laisse choisir entre certaines mesures selon les besoins du milieu.

4. - Débloque des fonds pour projets spéciaux.

- Encourage l'initiative et le leadership local.

- Encourage une politique de communication avec la communauté à l'occasion de ces projets.

(hypothèse) 5. - Réajuste ses politiques en M.D.

- Encourage clairement le fonctionnement par projets.

- Accepte diversité de formules et d'approches selon les milieux.

- Assouplit certaines normes administratives.

- S'engage dans la formation des cadres et du personnel enseignant à l'éducation en milieux défavorisés.

- Encourage le partage d'informations sur les expériences en cours.

b) Attitudes des écoles

1. - L'école est habituée à se débrouiller seule avec les moyens réguliers et tout à coup se voit accorder de l'aide en ressources matérielles et humaines, sans avoir participé à toute la démarche du projet global qui vise à renouveler l'école en milieux défavorisés.

- Directeur se voit seule autorité et taille les commandes aux professionnels des services, en commençant par identifier les situations les plus urgentes.

- Phénomène d'étiquetage des cas problèmes.

- Les professeurs réfèrent des "cas" et s'attendent à ce que les services aux étudiants règlent les problèmes.

- Causes des problèmes sont extérieures au milieu scolaire, et la solution relève le plus souvent de la famille.

2. - Directeur accepte de partager son autorité.

- Amorce prise de conscience des dimensions scolaires du problème.

- Accepte nouvelles hypothèses de solution et marge de risque.

- "Consentement" ou approbation des projets partant de plusieurs cas semblables ou d'une problématique spéciale où les services aux étudiants développent de nouvelles approches.

3. - Directeur s'engage dans la recherche des facettes du problème.

- Accepte remise en cause des conditionnements scolaires.

- Développe coopération systématique avec l'équipe des services aux étudiants.
- Esquisse des projets conjoints répondant à des besoins spécifiques du milieu identifiés conjointement par services et école.
- Directeur veut sensibiliser ses professeurs, demande des moyens aux services.
- Devient plus préoccupé d'évaluer l'action de l'école.
- Se préoccupe de l'ouverture de l'école sur le milieu.

4. - L'école voit des <u>besoins spéciaux</u>.
- Directeur capable de maîtriser démarche plus rationnelle, de définir objectifs - moyens - critères d'évaluation.
- Directeur stimule travail en équipe chez les professeurs.
- Les parents sont consultés sur ces besoins et les moyens d'y répondre.
- Quelques professeurs développent initiative et leadership, se butent à des obstacles, demandent l'aide des services aux étudiants.
- Réclame plus d'autonomie à la commission scolaire.
- Propose des prévisions budgétaires.

(hypothèse) 5. - L'école adopte le <u>fonctionnement par projets</u> à partir d'une enveloppe budgétaire ad hoc.
- S'habilite à l'évaluation - aux relations plus fréquentes avec la communauté.
- Développe des structures d'accueil aux messages de la communauté.
- Développe des structures de participation.

- L'école se fixe des objectifs, des étapes de réalisation, avec l'aide des services aux étudiants.
- Amorce des recherches-actions dans le but de renouveler la pédagogie et de l'adapter au milieu.
- Il y a des résistances au changement, des soubresauts, des affrontements sur le plan de la conception de l'école, de la pédagogie, des rapports avec le milieu.

c) Travail du professionnel des services aux étudiants

1. - Donne des "services sur demande" selon urgences et priorités de l'école.
   - Travaille surtout auprès des individus et c'est là que l'école le voit.
   - Etablit progressivement une relation de confiance.
   - Sensibilisation aux causes du problème.
   - Informe des résultats.
   - Habitue les professeurs à utiliser la consultation.
   - Consulte ses collègues des autres services sur les problèmes de l'école.
   - Tente de s'intégrer dans l'équipe-école.

2. - Continue les services sur demande et développe des "projets-démonstration".
   - Elargit les perspectives sur les causes des problèmes scolaires.
   - Favorise prise de conscience par l'école des dimensions du problème.
   - Discute des hypothèses de solution pour favoriser l'implication de l'école.

- Développe parfois une nouvelle approche et fait connaître ainsi d'autres aspects de son rôle.
- Articule davantage ses rapports avec l'équipe des services aux étudiants.
- Amène les parents à exprimer les besoins de leurs enfants et à participer à leur expérience scolaire.
- Aide l'école à utiliser l'apport des parents.

3. - Développe des projets conjoints avec l'école, parfois avec d'autres services aux étudiants.
- Etablit un contrat de services avec l'école.
- Fournit des moyens d'analyser les situations, d'engager une démarche dans l'ensemble de l'école.
- S'engage avec l'école dans l'application des solutions.
- Contribue à l'élaboration des objectifs de l'école et à leur mise en place.
- Agit comme personne ressource dans certains programmes de perfectionnement.
- Anime des projets avec les parents, les amène à s'engager dans des projets de l'école et avec l'école.
- Sert d'agent de liaison avec des ressources du milieu.
- Attire l'attention du personnel enseignant sur l'ouverture au milieu et recherche avec l'école des moyens de rapprochement milieu-école.

4. - Participe à l'élaboration et à l'évaluation des résultats des projets spéciaux.

- Aide l'école à définir ses besoins spécifiques.

- Aide le directeur à engager son personnel dans le travail.

- Conseille les professeurs - développe des instruments de soutien ou d'apprentissage de certains aspects nouveaux de leurs rôles.

- Coordonne le travail parents-école, cherchant les moyens de surmonter les obstacles à la coopération entre les parents et les enseignants.

- Traite un volume de cas moins élevé parce que le dépistage a été fait dans les périodes antérieures, parce que des mesures spéciales ont été mises en place de façon permanente et parce que les enseignants sont devenus plus aptes à assumer certaines implications des comportements difficiles de leurs élèves en classe.

- Suggère des pistes d'expérimentation, laissant aux pédagogues le leadership du renouveau pédagogique.

(hypothèse) 5. - Se voit attribuer de nouveaux rôles par l'école dans le cadre des projets et de l'équipe des services aux étudiants.

- Utilise davantage ses propres ressources dans un contexte qui favorise l'initiative et la créativité.

- Est présent à toutes les étapes du développement des projets.

- Devient conseiller à l'école et à la communauté.

- Continue les services directs aux étudiants, détecte de nouveaux besoins.
- Recommence des démarches de sensibilisation auprès de certains enseignants (nouveaux membres du personnel).
- Contribue avec l'école et avec les autres services à faire évoluer les normes administratives et les politiques de la commission scolaire.
- Aide l'école à intégrer la participation de la communauté.

Que l'on traite cette évolution du rôle des services aux étudiants comme un "scénario" ou comme le fruit d'une expérience qui s'est déroulée dans un contexte bien précis au Québec, il est possible d'y trouver certaines réponses aux questions concernant le défi de l'éducation en milieux défavorisés.

Il me semble qu'elle permet d'abord de voir plus clair sur les raisons pour lesquelles certains services prolongent une approche curative: leur action et leurs priorités sont réellement conditionnées par les agents d'éducation et l'ouverture de ces derniers au renouveau même de l'école qui suppose une approche diversifiée des problèmes. D'autre part, les professionnels des services ont tendance à commencer leur action en milieu scolaire avec les outils d'évaluation et de traitement qu'ils ont acquis ou développés dans d'autres contextes de pratique professionnelle. Lorsqu'ils veulent s'ajuster aux objectifs de l'équipe-école et favoriser des changements chez les élèves ou dans les rapports de l'école avec l'environnement, ils doivent devenir plus créateurs et accepter de jouer des rôles nouveaux.

S'il y a risque de renforcer l'image "professionnelle" de l'école par leur présence, les services aux étudiants-notamment le service social-forcent l'école à s'ouvrir au milieu. Ce mouvement rencontre des résistances plus ou moins grandes dont le tableau précédent ne fait pas mention mais qui constituent une partie importante de la réalité du milieu scolaire. Le directeur de l'école joue à cet égard un rôle capital. S'il ne se sent pas menacé par la perspective de la collaboration avec les parents et le milieu, l'atmosphère de l'école est plus favorable au débloquage des initiatives.

L'école est elle-même un rouage dans l'ensemble du système éducatif. Sa vie quotidienne est marquée par des orientations, des directives et des politiques venant des divers responsables de l'administration et de l'animation pédagogique. L'intervention des services aux étudiants vient prendre place dans ce réseau complexe en plus d'être reliée à la problématique de l'éducation. C'est pourquoi il serait très difficile, à notre avis, que les professionnels non-enseignants se situent dans un C.L.S.C. car cette allégeance les placerait dans une position intenable, écartelés entre les droits des enfants, les positions de l'école et les aspirations des citoyens du milieu. Leur contribution se situe dans le réseau scolaire et tâche de promouvoir une plus grande cohérence de l'école avec le milieu.

Leur insertion dans la vie quotidienne de l'école présente aussi des avantages pour l'enfant. L'école est souvent le premier lieu de dépistage de certaines déficiences. S'il y a lieu de communiquer avec les parents, il est plus facile de les aider à saisir ces difficultés

en leur transmettant des observations à même la vie quotidienne de l'enfant, et en les aidant à entrer en contact direct avec les professeurs ou avec les organismes du milieu.

L'expérience de l'Opération Renouveau démontre aussi que le personnel enseignant et la direction des écoles en milieux défavorisés remplissent une tâche complexe, qui exige beaucoup d'énergies et un engagement personnel très grand pour faire face à tout ce qui se présente. Il a besoin d'être supporté dans sa tâche. Il a davantage l'impression d'être aidé par les services aux étudiants lorsque ceux-ci manifestent une réelle compréhension des défis à rencontrer et lorsqu'ils partagent eux-mêmes ces défis dans le site concret de l'école. Le fait d'établir un contrat vient d'ailleurs faciliter au personnel enseignant et non-enseignant l'engagement réciproque dans des actions significatives pour les deux parties en cause.

On ne saurait trop insister sur la nécessité de prévoir et d'accorder les soutiens nécessaires aux éducateurs en milieux défavorisés. C'est peut-être une des plus grandes constantes qui se dégage de l'Opération Renouveau. L'avenir reste ouvert à la créativité pour la mise en place de formules souples d'encadrement et d'appui.

Enfin, à la C.E.C.M. une contribution très importante des responsables ou des équipes professionnelles des services aux étudiants s'est située dans la phase initiale de la définition des programmes à mettre en oeuvre en milieux défavorisés. A l'autre extrême du processus, certains services commencent à faire connaître

leur perception de l'Opération Renouveau. Dans la mesure où on les engage dans l'élaboration des politiques et l'évaluation, les membres des services personnels aux étudiants peuvent éclairer non seulement les planificateurs mais aider à véhiculer des préoccupations et des objectifs aux divers paliers de l'organisation scolaire. En retour leur expérience sur le terrain leur fournit des points de repère pour suggérer les modifications qui s'imposent.

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Dans notre perspective, toute tentative de renouvellement de l'éducation en milieux défavorisés à l'élémentaire part de l'enfant. L'école doit lui assurer le milieu de vie le plus propice au développement de son potentiel intellectuel et affectif. La réalisation de cet objectif requiert l'engagement des éducateurs, et l'appui de la communauté à l'école.

Les services aux étudiants interviennent pour aider chacun des enfants à bénéficier au maximum de son expérience scolaire. Cette tâche les appelle à travailler sur les facteurs qui nuisent à son développement, qu'ils relèvent du milieu scolaire, des attitudes des enseignants ou des parents, ou de certaines dispositions personnelles de l'enfant. Les services réalisent leurs objectifs en utilisant diverses méthodes d'approche, tantôt collectives, tantôt individuelles; leurs activités complètent ou favorisent l'action des enseignants qui demeurent les premiers agents de l'éducation en milieu scolaire.

Si les prochaines orientations gouvernementales voulaient promouvoir une plus grande collaboration entre l'école et le milieu, il faudrait que le Ministère de l'Education énonce des politiques très claires à ce sujet et encourage les réformes administratives que cela suppose. Trop souvent on a eu tendance à exiger davantage des écoles des milieux défavorisés sans leur donner les moyens de répondre à ces exigences. Ainsi, pour stimuler les échanges et les actions qui impliquent la participation des parents à la vie

de l'école, il faudrait penser à accorder le personnel d'animation requis - autrement les enseignants sont appelés à fournir des heures supplémentaires que leurs collègues des écoles mieux pourvues n'ont pas à donner. Une décentralisation de certains budgets, au moins pour des projets particuliers à l'école, s'imposerait également. L'addition de personnel enseignant serait aussi à prévoir afin de libérer les enseignants pour des périodes de formation à l'action éducative en milieux populaires, sans que les enfants aient à faire les frais de cette opération. Les professionnels des services aux étudiants devraient être affectés à deux ou trois écoles seulement et autant que possible sur un même territoire afin de pouvoir s'engager davantage dans un véritable cheminement avec le milieu scolaire et avec la communauté environnante.

C'est aussi toute l'équipe-école qui pourrait recevoir les instruments nécessaires pour mieux connaître les ressources et les aspirations du milieu populaire et pour s'habiliter à développer des projets d'une qualité humaine et pédagogique adaptée aux besoins des enfants. Mieux animée et mieux qualifiée, l'école pourrait sans doute retrouver la confiance du milieu et devenir un agent de développement des milieux populaires.

Pour que cette démarche aboutisse, il faudrait lui assurer un bon départ i.e. que dans un premier temps, on devrait tout mettre en oeuvre pour impliquer les enseignants eux-mêmes et les directions des écoles concernées en leur fournissant les appuis et les outils nécessaires. Cette dialectique d'engagement des "gens de la base" avec les premiers responsables d'une commission scolaire et avec les parents représente un défi à

l'heure actuelle. Sauter cette étape pour gagner du temps et agir rapidement ne peut que mener à une impasse à plus ou moins longue échéance. Mais cela ne veut pas dire qu'on s'abstient de proposer un modèle d'école ou des hypothèses d'intervention qui en découlent. La concertation des efforts, la rationalité des investissements et l'évaluation des résultats en dépendre largement.

BIBLIOGRAPHIE

BELANGER, Maurice, "L'expérience américaine dans l'éducation des enfants de milieux défavorisés: les leçons qu'on peut en tirer pour le Québec". Document non publié. UQAM, Centre de recherche en didactique, avril 1974. Traduit de l'anglais par Alain Contant.

CRESPO, Manuel, "L'Opération Renouveau: un nouvel élan - Quelques notes pour une recherche et évaluation cohérentes au secondaire en milieux défavorisés", C.E.C.M., Service des Etudes, Division des Services Spéciaux, août 1974.

C.E.C.M., "L'école, ce qu'elle est, ce qu'elle devrait être", Compte-rendu du colloque des comités d'école de la Région I, mai 1974.

F.S.S.F., "Programme-cadre de service social en milieu scolaire", Comité de Service Social en milieu scolaire de la F.S.S.F., 15 mars 1974.

GAGNON, Léon, c.o., "Fonctionnement de l'équipe multidisciplinaire de la consultation personnelle (compilation et analyse du questionnaire)". M.E.Q., D.G.E.E.C., Juillet 1973.

LAFLEUR, Guy, "La question de la promotion culturelle collective des classes défavorisées". I.C.E.A. Pièce au dossier, no 6, mars 1972.

LAPIERRE, Barbara, "L'Ecole et l'enfant en milieu défavorisé: un échec", L'Ecole Coopérative, no 24, janvier 1974.

LEFEBVRE, Yvon, "Attitude et capacités psycho-pédagogiques des enseignants en milieux scolaires défavorisés: programme d'information (une alternative) - Montréal, 1974.

LITWAK et MEYER, "The School and the Family: Linking Organizations and External Primary Groups", in Lazarsfeld, Swell et Wilinslsy, The Uses of Sociology, New York, Basic Books Inc., 1967, chap. 19, pp. 522-543

M.A.S., "Les Services Sociaux en milieu scolaire - Document de travail", Québec, Direction générale de la Planification, janvier 1974.

MARCEAU, Marie-Paule, "Réflexions du personnel du Bureau de Service Social des Régions I, II, III sur l'Opération Renouveau", Document non publié, C.E.C.M., Bureau de Serivce Social, juin 1974, 21p.

PRETRES ET LAICS, "Rendre l'école au monde ouvrier", revue Prêtres et laïcs, Montréal, vol. XXIII, avril 1973.

RELATIONS, "L'animation sociale au Québec", Montréal, Relations no 349, mai 1970. Contributions de André Deshaies, René Didier, Michel Corbeil, Hugues Quirion.

STREET, David, "Educators and Social Workers: Sibling Rivalry in the Inner City". pp. 162-165

TESSIER, Roger, Ph. D., "Manuel d'exercices à l'intention des équipes multidisciplinaires". M.E.Q., D.G.E.E.S., Services aux étudiants, Document de travail - Avril 1974.

L'ÉDITEUR OFFICIEL DU QUÉBEC
SERVICE DE LA REPROGRAPHIE
Juin 1977